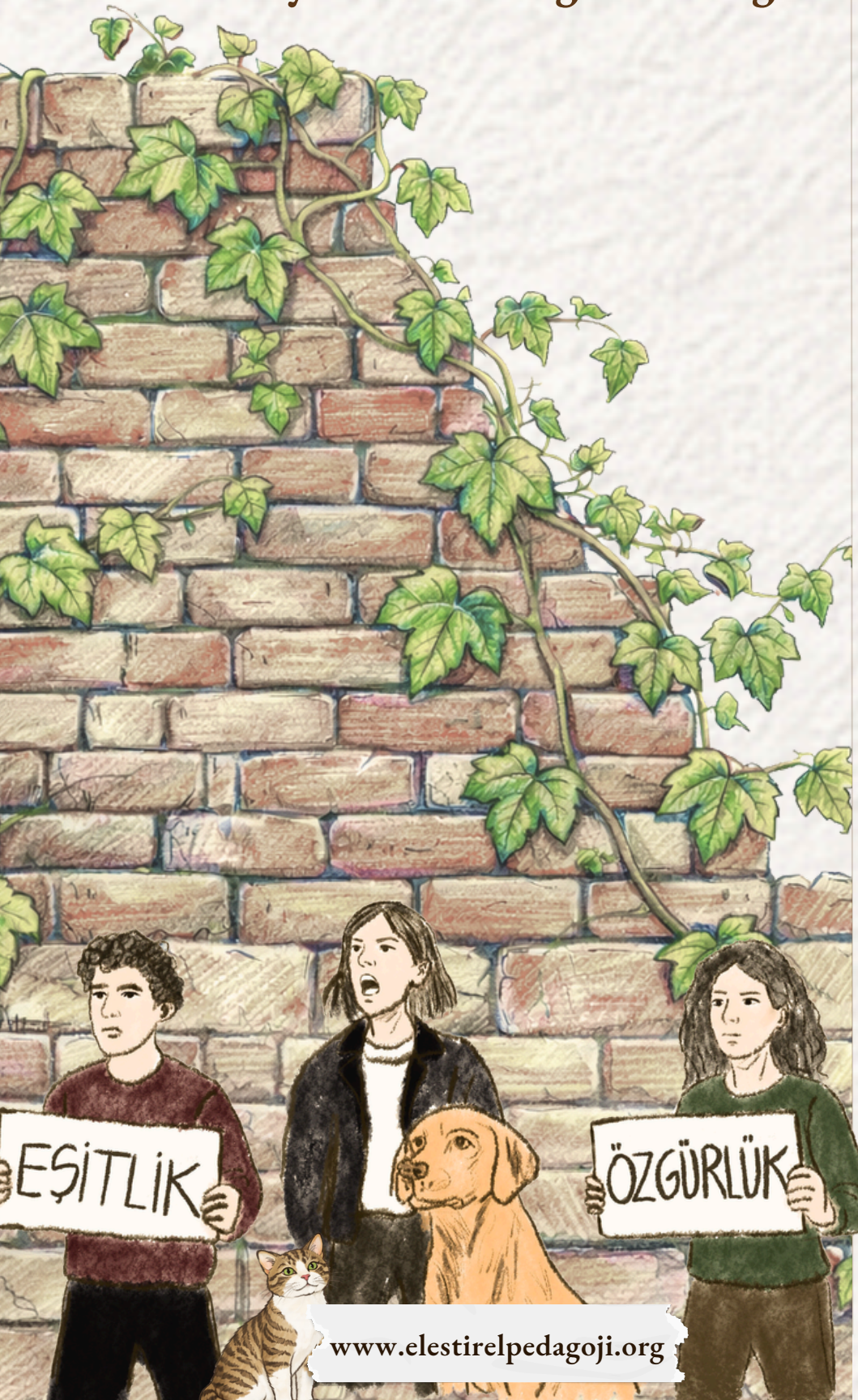
Eleştirel Pedagoji

#79
Mart 2026

Altı Aylık Politik Eğitim Dergisi



Eleştirel Pedagoji Yayıncılığı Üzerine
Güçlen(dir)me
Mekânsal Anlatı
Eleştirel Eğitim Programları
Eleştirel Erken Çocukluk Eğitimi
Macedo'nun Eğitim ve Toplum Anlayışı
Ders Kitaplarında Sokak Hayvanları
Heteroprofesyonelizm ve Öğretmenlik
Eğitim Sistemi, Engellenme ve Sağlamcılık
"Suça Sürüklenen Çocuklar"
Manevi Danışmanlık ve ÇEDES
MESEM, Fütüvvet ve Ahilik
Roman Kimliği ve Karşı-Hegemonya
Öğrenci Gözünden Eleştirel Eylem
Feminist Pedagoji Üzerine Otoetnografi
Mekân, İnsan, Kendileme ve Yabancılaşma
George Orwell Üzerine
Özerk Demokratik Üniversite
Bologna ve Bilimsel Üretim
Üniversitede Bilgi Rantı
Akademide Üret, Yüksel, Tekrar Et
Açık Bilimin İmkânları ve Sınırları
Yükseköğretimde Uluslararasılaşma
Üniversite ve Müşterekler
Cinsiyetlendirilmiş Duygu Kültürü
Akademide Güvencesizlik
Üniversitede Toplumsal Hareketler
Odak: Öğretmen Yetiştirme ve Atama
Bir Hak Olarak Ücretsiz Okul Yemeği
tayfa bandista
Sinema, Örtük Ayrımcılık, Galibin Estetiği
Tutunamayanlar'da Okul/Eğitim İmgeleri
Diyalektik Eleştirel Gerçekçilik
Arkeolojinin Arkeolojisi
Türkiye Tiyatrosunun Hafızası

www.elestirelpedagoji.org

Eleştirel Pedagoji

Altı Aylık Politik Eğitim Dergisi

www.elestirelpedagoji.org

Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü
Ünal Özmen

Eş Editörler
Ş. Erhan Bağcı
Yasemin Tezgiden-Cakcak

Yayın Kurulu
Aslıhan Hancı
Birgül Ulutaş
Birol Algan
Ebru Eren
Nihan Soycan
Tolga Ulusoy
Zeynep Alica

Yayın Meclisi
Adnan Gümüş, Ahmet Utku Özensoy, Ali İlker Kurt, Ali İhsan Özdemir, Aydın Kaan Şenel, Berfin Yamaç, Büşra Turan Taş, Çiğdem Fidan, Deniz Düzyol, Dicle Dilan Salman, Dilek Atik, Duygu Altınoluk, Eda Pınar, Emrah Çorbacıoğlu, Eser Ördem, Etze Giousouf, Fatma Mızıkacı, Gülizar Karahan Balya, Gülşah Aykaç, Halil Buyruk, Hülya Daran Deveci, Hüseyin Ozan Uyumlu, Ilgaz Çevik, Işık Sabırlı, İdil Eylül Durmaz, İrem Demirkaya, İrem Kılıçaslan, İrem Yumak, İsmail Efe Top, Mehmet Taki Yılmaz, Mehmet Toran, Melek Demirel, Mete Kurtoğlu, Muhammed Keser, Müge Olğun Baytaş, Naciye Aksoy, Nalan Aslan, Özge Göçer, Özlem Yıldırım, Pervin Oya Taneri, Savaş İlhan, Seda Salihoğlu Günelsu, Selin Sarıgül, Selman Almış, Sevil Ak Çimenler, Songül Büyükköse, Songül Gün, Şükran Buse Tatar, Tuğçe Kılıç, Türkan Kaplan, Ünal Özmen, Yasemin Erdoğan Öztürk, Yelda Altunal Gürgen, Yeşer Torun, Yetkin Kasımlarlı, Zeinep Koumtzou

Tasarım Ekibi
Web Tasarımı: İsmail Efe Top
Dizgi-Mizanpaj: Şükran Buse Tatar, Zeinep Koumtzou, Etze Giousouf, Selin Sarıgül, İrem Kılıçaslan, İrem Yumak
Kapak ve Arka Kapak: Zeinep Koumtzou tarafından hazırlanmıştır.

ISSN
2822-4698

İletişim
elestirelpedagojidergisi@gmail.com

Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir. Eleştirel Pedagoji Dergisi'nde yer alan tüm yazılar, görseller ve diğer materyaller CC BY-NC-SA 4.0 kapsamında lisanslıdır (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.tr). Dergideki yazıların, ticari amaç taşımayan başka çalışmalarda kullanımı, yazar ve dergi kaynak gösterilmek koşuluyla izne tabi değildir.



İÇİNDEKİLER

Dergiden

Sunuş 1

Eleştirel Pedagoji

Eleştirel Pedagoji Yayıncılığı Üzerine: Eğilimler, Gerilimler, Olanaklar 7
Ş. Erhan Bağcı & Yasemin Tezgiden-Cakcak

Güçlen(dir)me 13
Zeynep Alica

Eleştirel Pedagoji Merceğinden Mekânsal Anlatı: Sınıfın "Nerede"liği Üzerinden Ses, Kimlik, Katılım ve İktidarın Yeniden Düşünülmesi 24
Müge Olğun-Baytaş

Eğitim Programında Epistemik Özgürleşme: Itinerant Curriculum Theory Üzerine Bir Analiz 34
João M. Paraskeva, Fatma Mızıkacı

Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcı ve Eleştirel Düşünceyi Geliştirme Pratikleri Bilgehan Gündoğan İle Söyleşi 39
Yasemin Tezgiden-Cakcak

Erken Çocukluk Eğitiminde Aktif Yurttaşlık 54
Müge Olğun-Baytaş

Dil, İktidar ve Eleştirel Okuryazarlık: Donaldo Macedo'nun Eğitim ve Toplum Üzerine Katkıları 59
Özlem Yıldırım

İngilizce Ders Kitaplarında Sokak Hayvanlarının Antroposantrik Temsili 63
Elif Küçükçakır

Profesyonellik ve Heteroprofesyonelizm: Öğretmenliğin Cis-Heteronormatif Rejimi Üzerine Eleştirel Bir Tartışma 70
Mehmet Şahin

Eğitim Sistemi, Engellenme ve Sağlamcılık 78
Burak Sarı

Toplumsal Sorun ve Sorumluluk Olarak "Suça Sürüklenen Çocuklar" 81
Seda Salihoğlu Günelsu

Manevi Danışmanlık, ÇEDES vs. Dogmanın Kurumsal Görünümü 105
Ünal Özmen

MESEM, Fütüvvet Dersi, Ahilik Dersi, Tasavvuf Mutfağı Dersi Ne Anlama Geliyor: Çıraklık, Fedailik, Tarikatçılık, Tekkecilik, Şeyhlik, Beylik, Halifelik 112
Adnan Gümüş

Kale Mahallesi'nde Umudun Pedagojisi: Marjinalize Edilen Roman Kimliği, Derin Yoksulluk ve Bir Karşı-Hegemonya Mekânı Olarak "Hayal Ev" 133
İrem Demirkaya

Bir Lisans Öğrencisinin Gözünden Eleştirel Eylem: criticaleltmaterials.org 142
İsmail Efe Top

Öğretmenler Odası Feminist Pedagoji Üzerine Otoetnografik Bir Deneme 148
Nazlı Eda Noyan

Mekân ve İnsan: Kendileme ve Yabancılaşma Pratiklerim Üzerine Düşünceler 155
Pınar Yeni-Palabıyık

George Orwell'in Siyaset ve İngilizce Adlı Denemesi Üzerine 160
Ufuk Keleş

Adalet ve Demokrasi Haftasında Eleştirel Pedagojiyi Yeniden Düşünmek 167
Aslıhan Hancı

Kavram: Özerk-Demokratik Üniversite

Özerk Demokratik Üniversite 170
Dosya Editörleri: Nihan Soycan, Mete Kurtoğlu

Üniversite İdeasının Krizi ve Özerkliğin Aşınması: Tarihsel Kökenlerden Neoliberal Dönüşüme Kavramsal Bir Analiz 174
Fatma Buğday

Üniversitelerin Neoliberal Dönüşümü: Bologna Süreci ve Bilimsel Bilgi Üretimine İlişkin Eleştirel Bir Değerlendirme 182
Ebru Eren

Üniversitenin İstinye Park'ı: Bilginin Rantı ve Çok Aktörlü Piyasa Rejimi 197
Birgül Ulutaş

Durmak Yasak!: Akademide Üret, Yüksel, Tekrar Et 205
Zehra Taşkın

Açık Bilimin İmkanları ve Sınırları 213
Tolga Ulusoy



Uluslararasılaşmanın Görünmeyen Yüzü:
Aynı Sınıfta Farklı Dünyaları Yaşamak 225
Tuğçe Kılıç

Üniversite ve Müşterekler: Çelişkiler ve Devrimci Potansiyel 238
Krystian Szadkowski / Çeviren: Nihan Soycan

Kadın Doktora Öğrencilerinin 'Yetersizliği', Neoliberal Akademinin
Cinsiyetlendirilmiş Duygu Kültürüne Dair Neler Söyler? 258
Benan Havva Baran, Mümine Barkçin, Kardelen Cazgır, Burçin Arslan,
Nilay Bolattaş, Melike Pınarcıoğlu, Yasemin Apaydın ve Deniz Soyipek

Sabah Hoca Akşam Öğrenci: Akademide Güvencesizliğin İki Yüzü 270
Nihan Soycan

Üniversite, Toplumsal Hareketler ve Mekân 280
Nihal Evirgen, Duygu Gören, İpek Bengisu Kumaş, Elif Merve Nalçakar

Odak: Öğretmen Yetiştirme ve Atama

Öğretmenlik Meslek Eğitimi: Tarihin Tekerrüründen Bugüne Tanıklık 297
M. Taki Yılmaz

Kamu Üniversiteleri Öğretim Üyeleriyle Görüşme 328
Eleştirel Pedagoji Dergisi

Vakıf Üniversiteleri Öğretim Üyeleriyle Görüşme 335
Yasemin Tezgiden-Cakcak

Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Görüşme I 351
Yasemin Tezgiden-Cakcak

Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Görüşme II 362
Ş. Erhan Bağcı

Değerlendirme: Öğretmenliğe Yeni Bir Müdahale Olarak Milli
Eğitim Akademisi, Eğitim Fakültelerinin Tasfiyesi ve Geleceksizlik 370
Ş. Erhan Bağcı, M. Taki Yılmaz, Yasemin Tezgiden-Cakcak

Eleştirel Pedagoji ve Direniş

Okul Yemeği Bir Hak Olarak Ne Anlama Geliyor? Karnım Zil Çalıyor!
Bir Hak Olarak Ücretsiz Okul Yemeği: Menekşe Tokyay ile Söyleşi 378
Dicle Dilan Salman, Hülya Daran Deveci, Tolga Ulusoy

Kültür Sanat

Kolektif Eylem Olarak Müzik: Tayfa Bandista'nın Eleştirel Pedagojisi Hakkında Bir Röportaj 394
Eleştirel Müzik Pedagojisi Çalışma Grubu

Görünmez Hiyerarşiler: Sinemada Örtük Ayrımcılık ve Galibin Estetiği 403
Ahmet Utku Özensoy

"Tutunamayanlar"da Okul ve Öğretmen İmgeleri 418
Yasemin Tezgiden-Cakcak

Felsefe

Diyalektik Eleştirel Gerçekçilik: Başlıca Fikirler ve Temel Kavramlar 425
Onur Özmen

Disiplinlerarası

Arkeolojinin Arkeolojisi 452
İsmail Gezgin

Bellek Köprüsü Olarak Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Türkiye Tiyatrosunun Hafızası Üzerine Düşünmek 463
Gülden Ateş

Kitap

Bilimsel, Edebi, Ekonomi-Politik Bir Eleştiri Kitabı: *Karanlık Akademi* 470
Hüseyin Ozan Uyumlu

Kültür, İktidar ve Eğitim 481
Ali İhsan Özdemir

Freire ve Eğitim: Özgürleşme, Beden ve Politik Pedagoji 487
Songül Büyükköse

Çeviriler

Probleme Dayalı Öğrenmenin Problemleri: 492
Tıp Eğitiminde Dönüştürücü Bir Eleştirel Pedagojiye Doğru
Alice Cavanagh, Meredith Vanstone, Stacey Ritz/ Çeviri: Ş. Erhan Bağcı

Faşist Salgın Döneminde Yüksek Öğretim 501
Henry Giroux / Çeviri: Anıl Ersöz

Merhaba…

Son sayımızdan bu yana Türkiye'nin hızla değişen ve yakıcı gündemleri arasında hazırladığımız, geniş kapsamlı, pek çok sorun alanına değinen, eleştirel pedagoji teorisine ve pratiklerine katkı sunmasını umduğumuz dopdolu bir sayıyla karşınızdayız.

Ne yazık ki bu sayımızda da okurlarımızla, dünyada hızla yayılan ve giderek Türkiye'ye daha fazla yaklaşan savaş gündeminin ağır gölgesi altında buluşuyoruz. Dünyanın her yanında tırmanan emperyalist şiddet sarmalı, yaşama hakkımızı, en temel insan haklarını ve ortak geleceğimizi tehdit ediyor. Bizler eleştirel eğitimciler olarak, bu karanlık gidişat karşısında barıştan yana tavır almanın yalnızca bir tercih değil, yaşamsal bir sorumluluk olduğunu biliyoruz. Küresel kapitalist savaş rejimi, eğitim dâhil olmak üzere toplumsal yaşamın her alanını daha fazla belirlemeye başlarken, bizler bu karanlığa teslim olmayacak, inatla ve kararlılıkla barışı savunmaya devam edeceğiz.

79. sayımızın ilk yazısı editörlerimizden. Bu yazı, 77. sayımızda yer verdiğimiz "Türkiye'de Eleştirel Pedagoji Yayıncılığı" dosyamızdaki röportajların ve eleştirel pedagojinin Türkiye gündeminin bir değerlendirmesini yapıyor. Ş. Erhan Bağcı ve Yasemin Tezgiden-Cakcak bu değerlendirme kapsamında Türkiye'de eleştirel pedagoji mücadelesindeki eğilimleri, gerilimleri ve olanakları çerçevelendirmeye çalışırken aynı zamanda dergimizin yeniden canlandırılması sürecindeki belirleyici dinamiklerin de altını çiziyorlar.

Ardından Zeynep Alica'nın eleştirel pedagojinin önemli kavramlarından biri olan güçlen(dir)me ile ilgili yazısı geliyor. Toplumsal hayatta bireylerin ve grupların kendi yaşamları üzerinde söz sahibi olabilmelerini ifade eden güçlen(dir)me kavramı, bu yazıda feminist hareketin mücadele birikimi, Freire'nin özgürleştirici eğitim perspektifi ve Mezirow'un dönüştürücü öğrenme kuramı bağlamında tartışılıyor.

Bu sayıdaki eleştirel araştırma yöntemi yazımız Müge Olğun-Baytaş'tan. Bir eleştirel araştırma yöntemi olarak mekânsal anlatıyı ele alan yazarımızın iddiası, bu yaklaşımın sınıfı bilginin aktarıldığı bir yer olmaktan kurtarmakta ve özgürleştirici bir mücadele alanına dönüştürmekte bize güçlü olanaklar sunduğu yönünde.

João M. Paraskeva ve Fatma Mızıkacı'nın çalışması, eğitim programında epistemik özgürleşmeyi *Itinerant Curriculum Theory* üzerinden analiz ediyor. Makale hem kuramın özgün kavramlarını hem de bu kavramların Paraskeva'nın biyografik deneyimi ile ilişkisini ele alıyor.

Sonrasında erken çocukluk eğitimi üzerine bizleri düşünmeye davet eden iki yazımız var. İlkinde Yasemin Tezgiden-Cakcak'ın, Bilgehan Gündoğan ile erken çocukluk döneminde yaratıcı ve eleştirel düşünceyi geliştirme pratikleri üzerine gerçekleştirdiği söyleşiyi okuyacaksınız. Bir ana sınıfı öğretmeninin sınıf içindeki eleştirel uygulama deneyimlerini görebileceğiniz bu yazının ardından yine Müge Olğun-Baytaş'ın bu söyleşiden esinle yazdığı erken çocukluk eğitiminde aktif yurttaşlık yaklaşımlarını ele aldığı yazısı geliyor.

Bu yazıların ardından Özlem Yıldırım, bu sayıda eleştirel pedagoji figürlerinden biri olan Donaldo Macedo'yu ele alıyor. Yıldırım, Freire'nin düşünsel mirası üzerine yaptığı çalışmalardan tanıdığımız Macedo'nun eğitim ve toplum arasındaki ilişki üzerine yaptığı katkıları dil, iktidar ve eleştirel okuryazarlık bağlamında değerlendiriyor.

Elif Küçükçakır, Mehmet Şahin ve Burak Sarı, üç farklı başlık altında, toplumdaki normatif düzenlerin eğitim alanında nasıl yeniden üretildiğini tartışıyor. Küçükçakır, İngilizce ders kitaplarında sokak hayvanlarının görünmez kılınmasını ya da yalnızca insanların yaşamlarının nesnesi olarak sunulmasını antroposantrik bir yaklaşımın göstergesi olarak değerlendiriyor ve hayvanların özneleşmesine imkân tanıyacak içeriklerin geliştirilmesini öneriyor. Şahin, öğretmenlik mesleğinin cis-heteronormatif rejimle nasıl iç içe geçtiğini ele alıyor; profesyonellik söyleminin, toplumsal cinsiyet olgusunu dışarıda bıraktığını iddia etmesine rağmen heteroseksüelliği norm olarak yeniden üreten bir düzenin parçası olduğunu vurguluyor. Sarı ise sağlamcılığın eğitim sisteminde nasıl yeniden üretildiğini tartışmaya açıyor; "normal" ölçütlerine uymayan herkesi eksik ve kusurlu gören bu ayrımcı bakış açısının, kapsayıcı ve erişilebilir tasarımlarla aşılabileceğini belirtiyor. Üç çalışma birlikte düşünüldüğünde, eğitimde antroposantrizm, cis-heteronormativite ve sağlamcılığın pedagojik pratiklere nasıl sirayet ettiğini ve normatif düzenlerin yeniden üretiminde nasıl işlev gördüğünü gösteren güçlü bir eleştirel çerçeve ortaya çıkıyor.

Ardından gelen üç yazımız, kapitalizmin güncel çocukluk tasavvurunun Türkiye'deki eğitim ve çocukluk algılarına nasıl yansıdığını farklı eleştirel boyutlarda tartışıyor. Seda Salihoğlu Günelsu, "suça sürüklenen çocuklar" meselesini toplumsal bir sorun olması bakımından ele alarak cezalandırıcı adalet

anlayışının yerine önleyici, çok boyutlu ve insan haklarına dayalı politikaların gerekliliğini vurguluyor. Ünal Özmen, manevi danışmanlık ve ÇEDES gibi uygulamaları dogmanın kurumsallaşmış biçimleri olarak değerlendirerek, devlet eliyle yürütülen dinselleştirme politikalarının mevcut toplumsal sorunları çözmek yerine derinleştirdiğini ve toplumsal çöküşü beslediğini ortaya koyuyor. Adnan Gümüş ise MESEM ve benzeri erken yaşta mesleğe yönlendirme programlarını yeni bir açıdan, Milli Eğitim Bakanlığı'nın geliştirmeye çalıştığı "ahilik ve fütüvvet" ideolojisi bakımından kapsamlı şekilde değerlendiriyor. Gümüş, bu uygulamaları çocukları dar bir işlev alanına sıkıştırarak gelişim haklarını ihlal etmeleri nedeniyle eleştiriyor ve özgürleştirici, sorgulayıcı eğitim modellerinin gerekliliğini öne çıkarıyor. Bu üç çalışma, kapitalizmin çocukluğu ya suçla, ya dinle, ya da ucuz emekle tanımlayan dar kalıplara sıkıştırarak özgürleştirici ve bütüncül gelişim imkânlarını sınırladığını ortaya koyan kapsamlı bir sorgulama çerçevesi sunuyor.

İrem Demirkaya'nın çalışması, Ankara'daki Kale Mahallesi'nde marjinalize edilen Roman kimliği ve derin yoksulluk bağlamında inşa edilen "Hayal Ev"i, bir karşı-hegemonya mekânı ve umudun pedagojisi olarak konumlandırıyor. Yazar, Roman çocukların okuldan kopuşlarının ardında yatan nedenleri derin yoksulluk ve tarihsel travmalarla ilişkilendirerek, bu gerçeklikleri göz ardı eden eylem planlarının başarısızlığa mahkûm olduğunu ileri sürüyor. Yazı, çocukluk deneyimlerinin toplumsal eşitsizliklerle nasıl şekillendiğini görünür kılarken, pedagojik müdahalelerin yalnızca teknik bir düzenleme değil, aynı zamanda tarihsel ve toplumsal bağlamı dikkate alan eleştirel bir yaklaşım gerektirdiğini güçlü bir biçimde ortaya koyuyor.

Bu sayımızda, dergimizin yeniden canlandırılması sürecinde aktif ve önemli bir rol üstlenerek internet sitemizin yükünü sırtlanmış olan İsmail Efe Top, kendi okulundaki, yani ODTÜ'deki bir eleştirel pedagoji pratiğini yazdı bize. Okurlarımız bu yazıda, yazarın da içinde yer aldığı "criticaleltmaterials.org" adlı internet sitesi merkezinde yürütülen eleştirel pedagoji çalışmalarını bir lisans öğrencisinin gözünden görme fırsatı bulacaklar.

Ardından gelen Nazlı Eda Noyan'ın kaleme aldığı otoetnografik deneme, "öğretmenler odası" metaforuyla ifade ettiği kendi deneyimlerinden hareketle Türkiye'de öğretmenlik kültürünü, kadın emeğini ve bilginin paylaşım biçimlerini feminist pedagoji perspektifiyle tartışıyor. Yazı, kişisel deneyimlerin analizi üzerinden feminist pedagojiye özgü bir yaklaşım geliştirerek bilginin nötr ve hiyerarşik biçimde aktarılan bir nesne değil, deneyim, duygu, beden ve ilişkisellik üzerinden kurulan bir süreç olduğunu vurguluyor.

Pınar Yeni-Palabıyık ise mekân ve insan ilişkisi bağlamında kendileme ve yabancılaşma pratiklerini tartışıyor yazısında. Dergimizde mekân ve aktörler arasındaki karşılıklı ilişkiyi eleştirel pedagoji bağlamında ele almayı önemsiyor ve perspektifimizi geliştirmeye çalışıyoruz. Melek Göregenli ile yaptığımız "Eleştirel Pedagoji Mimarisine Giriş" başlıklı atölye çalışmasından esinle yazan Yeni-

Palabıyık, öğretmenlik yaparken ve sonrasında mekânla kurduğu ilişkiyi anlatıyor bizlere.

Bir sonraki yazıda Ufuk Keleş, George Orwell'in "Siyaset ve İngilizce" adlı denemesi üzerine yaptığı incelemeyi paylaşıyor bizlerle. Bu bölümümüzün son yazısında Aslıhan Hancı, Ankara'da düzenlenen 33. Adalet ve Demokrasi Haftasında Eğit-Der ile birlikte düzenlediğimiz "Eşit, Özgür ve Demokratik Bir Dünya için Eleştirel Pedagoji" başlıklı panele ilişkin izlenimlerini aktarıyor.

Bu sayıdaki kavram dosyamızın başlığını "Özerk-Demokratik Üniversite" olarak belirledik. Nihan Soycan ve Mete Kurtoğlu'nun editörlüğünde hazırlanan dosyanın ilk yazısında Fatma Buğday, üniversite ideasının krizini ve özerkliğin aşınmasını tarihsel kökenlerden neoliberal dönüşüme uzanan bir analizle aktarıyor. Ebru Eren, Bologna süreci üzerinden bilimsel bilgi üretiminin neoliberal dönüşümünü ele alırken, Birgül Ulutaş akademik bilgi rantı ve çok aktörlü piyasa rejimi bağlamında "Üniversitenin İstinye Park'ı"nı tartışıyor. Zehra Taşkın günümüz üniversitesinde akademik emeğin nasıl bir kıskaca alındığını ifade eden ve dur durak bilmeyen "üret, yüksel, tekrar et" döngüsüne dikkat çekiyor. Tolga Ulusoy artık daha fazla gündemimize girmeye başlayan açık bilim kavramının içerdiği imkân ve sınırlılıkları inceliyor. Tuğçe Kılıç ise uluslararasılaşmanın görünmeyen yüzünü ve aynı sınıfta nasıl farklı dünyalar yaşandığını tartışıyor. Krystian Szadkowski, hareketsiz öğrencilerin nasıl harekete geçeceği sorusunu sorarak başladığı yazısında Polonya'daki yakın dönemli öğrenci işgalleri deneyimlerini üniversitelerin müşterekleştirilmesi bağlamında inceliyor. Benan Havva Baran, Mümine Barkçin, Kardelen Cazgır, Burçin Arslan, Nilay Bolattaş, Melike Pınarcıoğlu, Yasemin Apaydın ve Deniz Soyipek kadın doktora öğrencilerinin sürüklendikleri "yetersizlik" hissini neoliberal akademinin cinsiyetlendirilmiş duygu kültürüyle bağdaştırıyor. Nihan Soycan "sabah hoca akşam öğrenci" olma durumuyla akademide güvencesizliğin iki yüzünü aktarırken, Nihal Evirgen, Duygu Gören, İpek Bengisu Kumaş ve Elif Merve Nalçakar ise üniversite, toplumsal hareketler ve mekân ilişkisini inceliyor. Dosyada yer alan yazılarımız yalnızca üniversitenin dönüşümünü betimlemekle kalmıyor, aynı zamanda özerk-demokratik üniversite mücadelesinin neden bugün her zamankinden daha acil ve kurucu bir mesele olduğunu da gösteriyor. Akademik emeğin güvencesizleşmesinden bilginin metalaşmasına, uluslararasılaşma politikalarından üniversitelerin müşterekleştirilmesi arayışlarına kadar uzanan bu geniş tartışma alanı, üniversitenin piyasanın ve iktidarların baskısı altında yeniden şekillendirildiği bir dönemde, özerklik, demokrasi ve müştereklik taleplerinin yalnızca bir ideal değil, üniversitenin kamusal varlığını sürdürebilmesinin temel koşulu olduğunu ortaya koyuyor. Bu dosya, tam da bu nedenle okurlarımızı, özerk-demokratik üniversite mücadelesini geçmiş deneyimler, güncel dönüşümler ve olası gelecekler üzerinden yeniden düşünmeye ve birlikte tartışmaya davet ediyor.

Bu sayımızın Odak Dosyası "Öğretmen Yetiştirme ve Atama" başlığını taşıyor. Milli Eğitim Bakanlığı'nın gündeme getirdiği Milli Eğitim Akademisi ve Akademi Giriş

Sınavı (AGS) uygulamaları, neoliberal dönüşümün sürekliliği içinde yer almakla birlikte bu kez muhafazakâr ve otoriter yönelimlerin belirgin biçimde öne çıktığını gösteriyor. Son düzenlemeler, öğretmenlerin niteliğinde yaşanan düşüşün sorumluluğunu eğitim fakültelerine yükleyerek çözümü bu fakültelerin tasfiyesinde ve öğretmen yetiştirmenin yeniden Bakanlığa bağlanmasında arıyor. Bu makas değişikliğinde, iktidarın üniversiteleri tam anlamıyla kontrol edememesi önemli bir etken olarak öne çıkıyor. Böylece öğretmen yetiştirme ve atama politikaları, piyasacılık mantığı ile muhafazakâr ideolojik denetim arasında salınarak hem mesleğin toplumsal değerini aşındırıyor hem de üniversitelerle kurulan bağları sistematik biçimde zayıflatıyor. Bu süreç, öğretmenliğin entelektüel ve toplumsal işlevini tasfiye eden, mesleki pratikleri merkeziyetçi ve ideolojik olarak daha sıkı denetim altında yeniden tanımlayan köklü bir dönüşümün habercisi niteliğinde. Dosyamızda bu dönüşümü yalnızca yapısal bir analizle değil, aynı zamanda eğitim fakültesi akademisyenleri ve öğrencilerinin sesleriyle ele alıyoruz.

Eleştirel Pedagoji ve Direniş bölümümüz için Dicle Dilan Salman, Hülya Daran Deveci ve Tolga Ulusoy, Menekşe Tokyay ile okul yemeğinin bir hak olarak ne anlama geldiği ve ücretsiz okul yemeği mücadelesi üzerine ufuk açıcı bir söyleşi gerçekleştirdiler. Okul yemeği mücadelesindeki aktif rolü ve konu hakkında yakın zamanda yayınladığı kitabıyla Menekşe Tokyay'ın röportajını ilgi çekici bulacağınıza eminiz.

Bu sayımızda müzik, sinema ve edebiyatı eleştirel pedagoji perspektifinden irdeleyen üç yazı yer alıyor. Eleştirel Müzik Pedagojisi Çalışma Grubu'nun Bandista ile yaptığı röportaj, müziği kolektif bir eylem ve öğrenme süreci olarak konumlandırarak müzikal kültürel üretimin pedagojik ve dönüştürücü boyutlarını görünür kılıyor. Ardından Ahmet Utku Özensoy, sinemayı "galibin estetiği" kavramı üzerinden tartışarak, sinemanın yalnızca bir anlatı aracı değil, önyargıları, ahlaki normları ve güç ilişkilerini yeniden üreten gizli kodlarla toplumsal öğrenmeleri şekillendiren bir alan olduğunu ortaya koyuyor. Yasemin Tezgiden-Cakcak ise Oğuz Atay'ın "Tutunamayanlar" romanındaki okul ve öğretmen imgelerini eleştirel pedagoji bağlamında değerlendirerek, farklı kuşakların belleğinde değişmeyen okul imgesinin kültürel yeniden üretimin gücünü gösterdiğini vurguluyor. Bu üç çalışma birlikte düşünüldüğünde, eleştirel pedagoji yalnızca sınıf içi öğrenmelerle sınırlı olmayan, müzikten sinemaya, edebiyattan gündelik deneyimlere uzanan geniş bir kültürel alanda eşitlikçi ve özgürlükçü öğrenme imkânlarını araştıran dönüştürücü bir perspektif olarak öne çıkıyor.

Felsefe bölümümüzde Onur Özmen, Diyalektik Eleştirel Gerçekçiliğin temel fikirlerini ve kavramlarını ele alıyor. Bir önceki sayıda "temel eleştirel gerçekçilik" üzerine yaptığı girişin ardından bu yazıda, yaklaşımın ikinci aşaması olan "diyalektik eleştirel gerçekçiliği" tartışıyor. Yazı, eleştirel gerçekçiliğin felsefi gelişim çizgisini takip eden okurlar için hem bağımsız okunabilir bir kaynak hem de önceki tartışmaların devamı niteliğinde kapsamlı bir değerlendirme sunuyor.

Disiplinlerarası Etkileşim bölümünde İsmail Gezgin, "arkeolojinin arkeolojisini" yaparak geçmişin bugün üzerindeki izlerini nasıl bıraktığını tartışıyor. Yaşamın yalnızca bugünün ürünü olmadığını, bireylerin kendilerinden önce inşa edilmiş kültürel ve ideolojik örüntülere doğduklarını vurgulayan yazar, arkeoloji disiplinin de hâkim ideolojileri yeniden üreten bir araca dönüşebildiğini ileri sürüyor. Böylelikle arkeolojiyi yalnızca geçmişi anlamanın değil, bugünü dönüştürmenin bir aracı olarak da konumlandırıyor.

Disiplinlerarası bölümümüzde yer alan ikinci yazıda ise Gülden Ateş, Türkiye tiyatrosunun hafızasını metinlerarası ilişkiler bağlamında bir bellek köprüsü olarak ele alıyor. Yazar, dramatik hafızayı yenilemenin ya da mevcut hafızayı güçlendirmenin yollarını tartışarak, tiyatronun kültürel bellek üretimindeki rolünü eleştirel bir perspektifle yeniden düşünmeye davet ediyor.

Kitaplar bölümümüzde Hüseyin Ozan Uyumlu, yakın dönemde üniversiteler üzerine tartışmalarda önemli bir yer edinen Peter Fleming'in *Karanlık Akademi* adlı eserini inceliyor. Ali İhsan Özdemir, Peter Mayo'nun kısa süre önce yayımlanan *Kültür, İktidar ve Eğitim*" kitabını değerlendirirken, Songül Büyükköse ise Antonia Darder'in Freire ve Eğitim çalışmasını ele alıyor.

Son olarak çeviri bölümümüzde yine iki önemli katkı yer alıyor. Ş. Erhan Bağcı, eleştirel tıp eğitimi çevirilerine devam ederek ana akım tıp eğitiminde sıkça karşılaşılan "Probleme Dayalı Öğretim" yöntemini eleştirel bir analize tabi tutan bir makaleyi Türkçeye kazandırıyor. Anıl Ersöz, Henry Giroux'nun yakın tarihli bir makalesini çevirerek, faşist salgın döneminde yükseköğretimi ele alan yazısını Türkçeye aktarıyor.

İyi okumalar.

ELEŞTİREL PEDAGOJİ

Eleştirel Pedagoji Yayıncılığı Üzerine: Eğilimler, Gerilimler, Olanaklar

Ş. Erhan Bağcı & Yasemin Tezgiden-Cakcak[1]

Bu yazı, Eleştirel Pedagoji Dergisi'nin 77. sayısında Türkiye'de eleştirel pedagoji alanında yayıncılık yapan isimlerle gerçekleştirdiğimiz röportajlardan hareketle yaptığımız değerlendirmeleri, karşılıklı söyleşi formu içinde okurlarımızla buluşturmayı amaçlıyor. Söyleşimiz üç ana bölümden oluşuyor: Birinci bölümde söz konusu röportajlarda ele alınan konuların neler olduğunu, başka bir deyişle dosya katılımcılarımızın Türkiye'de eleştirel pedagojinin gündeminde nelerin olduğuna dair görüşlerinin derlenmesinden oluşuyor. İkinci bölüm, bizim kendi aramızda katılımcılarımızın görüşlerine ilişkin yaptığımız karşılaştırmalı analizleri içeriyor. Bu bölüme, bizim bahse konu dosya hakkındaki değerlendirmelerimiz olarak da bakmak mümkün. Üçüncü bölümde ise esas olarak bizim eleştirel pedagoji yayıncılığı ile ilgili deneyimlerimizi ve dergiyi yeniden canlandırma süreci öncesindeki tartışmalarımızı, bu dosyadaki görüşlere ilişkin değerlendirmelerimizle birleştirerek yaptığımız çıkarımlar bulunuyor. Bu çıkarımlar, büyük oranda bugün dergiyi çıkartırken kendimize çizdiğimiz referans çerçevesi olarak da okunabilir.

Eleştirel Pedagoji Yayıncılarının Gözünden Türkiye'de Eleştirel Pedagojinin Gündemi

Erhan: Merhaba, Yasemin hocam. İstersen önce Eleştirel Pedagoji Dergisi'nin 77. sayısında, Türkiye'de bu alanda yayıncılık yapan insanlarla gerçekleştirdiğimiz röportajları aktararak başlayalım. Röportaj verenlerin anlattıklarına baktığımızda ilk göze çarpan şey, eleştirel pedagojinin kendini ağırlıklı olarak neoliberal dönüşüm, piyasalaşma ve muhafazakârlaşma/dinselleşme politikalarına karşı konumlandırmasıydı. Katılımcılar, eğitim alanını öğretmenler ve öğrenciler arasındaki sınıf içi etkileşimin sınırlarının ötesinde, toplumsal cinsiyet, sınıfsal eşitsizlikler, kapitalist hegemonya ve ekolojik krizleri de kapsayan siyasal ve ideolojik bir mücadele zemini olarak tarif etmişlerdi.

Yasemin: Evet, katılımcılar bu genişleyen mücadele hattını net bir şekilde ifade ediyor, ancak bununla eşzamanlı olarak pratik alanda bir daralmadan da

[1] erhanbagci@gmail.com, yasemintezgidencakcak@gmail.com

bahsediyorlardı. Akademik tasfiyeler, kurumsal baskılar ve oto-sansürün eleştirel pedagojinin kamusal görünürlüğünü sınırladığını anlatıyorlardı. Pratik mücadelelerin baskılar karşısında gerilediğini ve bunun bir mücadele açığı yarattığını vurguluyorlardı. Ayrıca, bu baskıların alanı alternatif mecralara, dayanışma ağlarına ve dijital platformlara yönelttiğini belirtiyorlardı.

Erhan: Kavramsallaştırma konusundaki aktarımlarına da dikkat çekmek isterim. Görüşmeye katılan hocalarımız ve arkadaşlarımız, eleştirel pedagojinin tek bir çerçeveye indirgenemeyeceğinin altını çiziyor, farklı teorik kaynaklardan beslenen çoklu bir "şemsiye kavram" olduğunu anlatıyorlar. Bunun salt akademik bir tartışma değil, eşitlikçi, özgürlükçü ve anti-kapitalist bir toplumsal dönüşüm hedefleyen müdahale pratiği (praksis) olduğunu vurguluyorlar. Ancak bu çoğulluğun, kuramsal köklerle bağın zayıflamasına ve "eleştirellik" kavramının içinin boşalmasına yol açtığı eleştirisi de röportajlarda sıkça dile getiriliyor.

Yasemin: Röportajların ortaya koyduğu en belirgin sorun alanı ise katılımcıların "praksis krizi" olarak adlandırdığı durum. Neoliberal politikaları çözümleme kapasitemizin güçlü olduğu, ancak bu çözümlerin okullara, sınıflara ve öğretmenler odalarına yeterince yansımadığı aktarılıyor görüşmelerde ki bu bizim de sıklıkla üstünde durduğumuz bir konu. Görüşmeciler, alanın dar bir akademik çevreye sıkıştığını, kitleselleşemediğini ve sendikalarla, kitle örgütleriyle ilişkilerin zayıf kaldığını ifade ediyorlar. Bunun yanında, farklı yönelimler arası iletişimsizlik, akademik kariyerizm, kişisel çekişmeler ve alan içi parçalanmışlık da sorunlar arasında belirtiliyor. Krizin ise sadece maddi olmadığı, "nitelikli ve anlamlı içerik üretimi" yetersizliğiyle de ilgili olduğu ifade ediliyor.

Erhan: Katılımcıların bu sorunlara karşı sundukları çözüm arayışlarını da aktarmakta fayda var. Eleştirel eğitimciler arasındaki diyaloğun güçlenmesi ile beraber üretken bir tartışmaya alan açılması ve fikri bir canlanma yaşanması gerektiğinin altı çizilmişti. Üniversite dışı alanlar ve dayanışma akademileri gibi alternatif mekânların güçlendirilmesi, artan maliyetleri ve sansürü aşmak ve daha fazla eğitimciye ulaşmak için dijital yayıncılığın kullanılması ve felsefi/sosyolojik temellerle disiplinlerarası bir kuramsal derinleşme sağlanması önerilmişti. Katılımcılar, dergiden beklentilerini şu şekilde aktarmışlardı: Piyasacı ve dinsel politikalara alternatifler üretmek, kuramsal derinlik sağlamak ve öğretmenler, sendikalar ve toplumsal hareketlerle bağ kurarak kitleselleşmek ki biz de hep beraber adım adım bunları yapmaya çalışıyoruz. Ayrıca daha önce üzerinde yeterince durulmayan anadilde eğitim, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, barış, şiddet, göç ve mülteciler, postkolonyalizm, hayvan hakları gibi konuların daha çok sorunsallaştırılarak özgürleştirici karşı-hegemonik eğitim alanının genişletilmesine yönelik bir ihtiyacın da vurgulandığını belirtmemiz lazım.

Bizim Gözümüzden Türkiye'de Eleştirel Pedagoji

Yasemin: Peki Erhan hocam, katılımcıların yanıtlarını değerlendirdiğimizde bu metinlerde neler var? Genel anlamda Türkiye'de eleştirel pedagoji camiası neleri

gündem ediyor? Anlaşılan o ki, alan sadece dışsal baskılarla değil, iç çelişkilerle de mücadele ediyor ve bir çeşit kendini yeniden kurma ihtiyacı söz konusu. Ortak bir dilin ve diyalog kanallarının zayıf olması elle tutulur kolektif bir güç olmamızı engelliyor. Bana kalırsa bu kriz sadece teorik farklılıklardan kaynaklanmıyor. Ülke ve dünyada artan otoriterlik, siyasal kültürün kutuplaştırıcı etkileri, pandemiyle gelen izolasyon, akademik rekabet, kariyerizm ve kişiler arası sorunlara bağlı olarak yaşanan içsel bir çözülme de söz konusu.

Erhan: Evet, bir kültürel sorunumuz da var gibi görünüyor. Farklılıklarıyla birlikte ortak bir zeminde hareket edebilen bir yapıya henüz kavuşmuş değiliz. Yaşadığımız dünyanın kutuplaştırıcı etkilerini gündeme getirmek bence de doğru bu bakımdan. Bu tip etkilerle baş etmeyi, bunları eleştirel pedagoji camiası içinde sorun olmaktan çıkarmayı öğrenmemiz lazım, aksi durumda içeriden başlayan bir çeşit çözülme yaşanması kaçınılmaz. Oysaki dışarıda oldukça güçlü muarızlarımız var, asıl meselemiz onlarla olmalı. Bu içsel çözülmenin başka bir çarpıcı sonucu da katılımcıların bahsettiği o kavramsal çoğulluğun aslında ciddi bir kuramsal belirsizliğe dönüşmüş olması.

Yasemin: Bence de. Ortak ve güçlü bir düşünsel çerçevenin kurulamaması "nasıl bir alternatif önerdiğimiz" sorusunu belirsizleştiriyor. Teori ile pratik arasındaki kopukluk, yani teorinin sahadan, eylemin teoriden kopuk olması, analitik gücümüzü zayıflatıyor. Durum böyle olunca düşünsel üretim ile toplumsal etki arasındaki mesafe giderek açılıyor.

Erhan: Teorik plandaki sıkışmışlık sorunumuzun ayrıca başka bir boyutu da var. Eleştirel pedagoji yüzünü fazlaca kendi disipliner dünyasına dönmüş durumda. Bizim sadece eğitim bilimlerine sıkışmayan, felsefe, siyaset bilimi, sosyoloji ve daha başka alanlardaki eleştirel perspektiflerle daha güçlü bağlar kuran bir epistemolojik yönelime, yani teoriyi yeniden kurmaya ve düşünsel derinleşmeye ihtiyacımız var.

Yasemin: Katılıyorum. Öte yandan eleştirel pedagoglar olarak bizlerin düşüncemizle eylediklerimizin çelişmesi samimiyetimizi sorgulanır hale getiriyor. Bu nedenle özdüşünümselliği bir yana bırakmadan, kendimizi eleştirel sorgulamadan azade görmeden, kendimizle ve birbirimizle diyalog içinde kendimizi ve duruşumuzu sorgulamaya devam etmemiz gerekiyor. Freire'nin söylediği gibi, alçakgönüllülük burada kilit rol oynuyor. Birbirimizle dayanışma ve eşitlikçi ilişkiler içinde birbirimizden öğrenmeye devam etmemiz son derece önemli. Diğer yandan kendi içimize kapanmadan ezilen tüm kesimlerle diyalog ve dayanışmayı sürdürmek hayati. Öğretmenler, işçiler, öğrenciler, engelliler, mülteciler ve LGBTİ+ bireylerle, hâsılı tüm toplumsal mücadele özneleriyle doğrudan ilişkiler kuran "sahici karşılaşmalar"ın hepimiz için öğretici ve yüreklendirici olduğunu düşünüyorum. Ne var ki alanın ağır siyasal kuşatılmışlığının dergicilik pratiğine de yansımaları oluyor kuşkusuz: Vahşi neoliberal rekabet içinde çalışan akademisyenler üzerindeki yayın baskısı, onların "az puan getiren" bu tür yayınlara vakit ayırmalarını zorlaştırıyor;

öğretmenler ve öğrenciler ise doğrudan yasal tehdit altındalar. Tüm bunlara rağmen dergiye katkı sunan arkadaşlarımızın her geçen gün artması sevindirici.

Erhan: Kesinlikle, zaten durumumuz da bütünüyle bir edilgenliğe işaret etmiyor; dayanışma ağlarına yaslanan bir umut ve direnç iradesi de var. Ancak bizim röportajlar üzerinden yaptığımız en önemli tespitlerden biri şu: Alan kendini sürekli neoliberalizm, muhafazakârlık/dinselleşme ve kapitalizm "karşıtlığı" üzerinden tanımlıyor ve bu durum alternatiflerin somutlaştırılmasını sınırlandırıyor. Artık salt eleştirinin ötesine geçip "kurucu ve dönüştürücü bir dil" ve yeni bir varoluş biçimi geliştirmek zorundayız. Bir taraftan alanın içsel krizlerini çözmemiz, diğer taraftan da mücadele zeminini genişletmemiz gerekiyor. Bunların birini diğerine tercih edemeyiz, ikisi ancak birlikte yapılabilir. Ya dar bir akademik söyleme ve içerideki çekişmelere sıkışacağız ya da örgütsel, düşünsel ve pratik karşılığı olan toplumsal bir güç haline geleceğiz.

Eleştirel Pedagoji Dergisi Ne Amaçlıyor, Neler Yapıyor?

Yasemin: İşte tam da bu röportajlardaki veriler, kendi aramızda yaptığımız özeleştiriler ve deneyimlerimiz, derginin yeni pratiğini şekillendirmek için bizleri somut adımlar atmaya yöneltti. Bu doğrultuda ilk ve en temel hamlemiz, sadece okulu değil, öğrenmenin gerçekleştiği her yeri, yaşamın her anını eleştirel pedagoji için bir mücadele alanı olarak yeniden çerçevelendirmek oldu. Daha doğrusu, zaten var olan bu çerçeveyi dergide daha görünür hale getirmeyi hedefledik. Sınıf ve okuldaki eleştirel eğitim uygulamalarını, her alandaki hegemonya karşıtı mücadeleleri, toplumsal/siyasal hareketleri ve sendikaları dergiye çok daha güçlü şekilde dâhil etmeye çalışıyoruz.

Erhan: Okullar özelinde de somut bir şeyler yapıyoruz; okullardaki "çatlakları görmek ve genişletmek" için okuyucuya teorik ve pratik donanım sağlamaya uğraşıyoruz. Sınıf içi eleştirel pedagoji uygulamalarımızı paylaşarak birbirimize fikir ve ilham vermeyi amaçlıyoruz. Kavramları sıradan terimler olarak değil, derinleştirilmiş "mücadele kavramları" olarak anlıyor ve anlatıyoruz. Kavramlar sadece entelektüel soyutlamalar değil bizler için, anlama ve dönüştürme araçları. Salt akademik makaleler yazmak yerine, bilgi üretimini dönüştürücü eylemle birleştiren eleştirel araştırma yöntemlerini teşvik ediyoruz. İnsanların hayatın her alanında yeni karşılaşma olanakları üretebilmeleri için, sahici karşılaşma deneyimlerini doğrudan aktarıyor ve çoğaltmaya çalışıyoruz.

Yasemin: Ayrıca, bir yandan eleştirel pedagoji alanı ile yeni tanışanlara yönelik bir kaynak olmayı amaçlarken bir yandan da alanda uzmanlaşanların derinleşmelerini sağlamak için yeni çalışma alanları açıyoruz. Yükseköğretim çalışmaları, eleştirel okul mimarisi, eleştirel müzik pedagojisi, göç, erken çocukluk gibi alanları dergide geliştirmeyi ve derinleştirmeyi amaçlıyoruz. Bu alanlarda kolektif çalışmalar yapmak bizler için de ufuk açıcı oluyor. Sinema, tiyatro ve edebiyatı sadece eğitimde kullanılacak birer araç olarak değil, bizzat içlerinde mücadele edilmesi gereken hegemonya alanları olarak düşünüyoruz. Sahadaki

mücadele aktörlerinin elini kuvvetlendirmek ve yoğun gündemde hepimizin farkındalığını artırmak için okul yemeği ve MESEM'ler gibi güncel konularda perspektif metinleri yayınlıyoruz, paneller düzenliyoruz. Küresel ölçekteki eleştirel pedagoji düşünürlerini ve eylemcilerini de tanıtmaya devam ediyoruz.

Erhan: Bunların yanı sıra dergide yapmaya çalıştığımız en radikal değişikliklerden biri "mağdur" kavramına yaklaşımımız oldu. Kapitalist sistemin mağdur ettiği kişileri, eleştirel pedagoji kapsamında doğrudan toplumsal mücadelelerin "muhatap"ları olarak görüyoruz. Odak bölümümüzde onların sözlerini aracısız bir şekilde dergiye taşıyacak kanallar açıyor, böylece mağdur olmaktan çıkıp bizzat toplumsal mücadele aktörlerine dönüşmelerinin yollarını araştırıyoruz. Söz konusu aktörlerin sesinin büyük bir yankı uyandırdığını görmek amacımıza bir nebze de olsa ulaştığımızı gösteriyor.

Yasemin: Son olarak, hep konuştuğumuz o kuramsal sıkışmışlığı, sığlığı aşmak için eleştirel pedagojinin felsefi arka planını güçlendirmeye yönelik adımlar atıyoruz. Felsefe yazılarımız bunun için var. Ayrıca, Türkiye'deki "büyük eleştiri ailesini", yani genel eleştirel düşünce alanını pedagoji camiasına tanıtarak, onları da eleştirel pedagojinin kavramlarıyla tanıştırarak onlarla etkileşime girmeye çalışıyoruz. Şu ana kadar birbirinden fazlaca izole kalan bu tartışma ve uygulama alanları arasındaki iletişimi artırarak dayanışma ağımızı güçlendirmeyi, o çok ihtiyacımız olan dönüştürücü dili ve yeni varoluş biçimlerini birlikte inşa etmeyi ve hegemonya karşıtı mücadeleyi kolektif olarak büyütmeyi hedefliyoruz. Freire'nin söylediği gibi praksimimiz ile tarihsel-toplumsal varlıklar haline gelip tarih yaratan öznelere dönüşmek istiyoruz, bu da bize güç veriyor.

Erhan: Dergide özellikle önem verdiğimiz başka bir konu da kolektif üretim ile güçlenme. Yeni yazarlar yetişmesi için genç ve deneyimsiz yazarları desteklemeye yönelik bir tutumumuz var. Bize ulaşan yazıları kabul etmeye veya reddetmeye değil, onların nasıl geliştirilebileceğine odaklanıyoruz. Eleştirel pedagoji ile ilgilenen herkesi kendi perspektif ve deneyiminden süzdüklerini yazmaya, yazarak öğrenmeye davet ediyoruz. Yazılarımızın her biri defalarca okunuyor, yazarlara geliştirici önerilerde bulunuluyor. Ayrıca bunu sadece deneyimsiz yazarlarımız için değil tüm yazarlarımız için uyguluyoruz. Çünkü birlikte düşünmeyi ve üretmeyi önemsiyoruz. Yazılar yayınlanmadan önce onlar üzerinden çok yönlü bir etkileşim alanı kurmak gibi düşünülebilir bu. Böylelikle derginin ve eleştirel pedagoji mücadelesinin geleceğine de yatırım yapmış olduğumuzu düşünüyoruz.

Yasemin: Evet, bir de çeşitli konularda çevrimiçi atölyeler düzenliyoruz. Bazen bildiğimiz konuları derinleştirmek için, bazen de yukarıda da bahsettiğimiz yeni çalışma alanlarını konuşmak, tartışmak için yapıyoruz bu atölyeleri. Eleştirel pedagoji atölyesi, feminizm atölyesi, ekopedogoji atölyesi, eleştirel okul mimarisi gibi. Atölye çalışması, tek bir toplantıdan oluşmuyor. Toplantı öncesinde mutlaka konuyla ilgili arkadaşlarımızın kolektif katkılarıyla bir hazırlık süreci oluyor. Sonra çevrimiçi bir toplantıda bu hazırlıklar tartışılıyor. Sonrasında da bu

tartışmalardan bir yazı çıkarmaya çabalıyoruz. Hatta bu yazıları destekleyen başka yazılar ve dosyalar da yapıyoruz. Yani bu atölyeleri kendi içimizde yaptığımız sonu gelmeyen entelektüel tartışmalarla sınırlı görmüyor, bu tartışmayı dergi aracılığıyla büyütmeyi amaçlıyoruz.

Erhan: Derginin kendi yapısının ve işleyişinin savunduğu fikirlere uygun şekilde, katılımcı ve demokratik olması da önemli bizim için. Kendi aramızda diyaloğa dayalı eşitlikçi ilişkileri hayata geçirdikçe düşünsel ve eylemsel olarak da gelişip zenginleştiğimizi deneyimliyoruz. Eş-editörlük yapımız bunun bir örneği; hem kolektif üretimi hem de toplumsal cinsiyet eşitliğini ifade ediyor. Bir yayın kurulumuz ve genişçe bir yayın meclisimiz var. Hatta yayın meclisinden daha da geniş sürekli bir iletişim ortamına sahibiz. Lisans öğrencisinden öğretmen ve akademisyenlere, mimardan psikolog, sosyolog ve diyetisyene kadar eleştirel eğitim mücadelesinde bir araya gelen dinamik bir iletişim ağımız var. Dergiye dair her şey buralarda konuşuluyor ve kararlaştırılıyor. Eğitim gündemine dair paylaşımlar yapılıyor, fikirler tartışılıyor bu platformda.

Yasemin: Çok sayıda insanın emeğiyle çıkıyor dergi. Yazarlarımız, dosya editörlerimiz, o yazıları okuyarak önerilerde bulunan yayın meclisi üyelerimiz, yazıların son halinin verilmesinden sonra yazım hatalarını kontrol eden arkadaşlarımız, dergimizin sayfalarını, ön ve arka kapaklarını, internet sitemizi yapan genç bir ekibimiz, yazılarımız ve sayfalarımız hazır hale geldikten sonra yayın öncesi kontrolleri (bizim kendi aramızda "son ütü" dediğimiz işi) yapan arkadaşlarımız var. Derginin görsel olarak da içerik olarak da niteliğine çok önem veriyoruz. Derginin titizlikle hazırlanması bizi yorsa da bu sürece dahil olmak çok daha iyi, daha umutlu ve üretken hissetmemize neden oluyor. Dönüşümün sihirli bir değnekle bir anda olmayacağının ve derinlemesine bir dönüşüm için çalışmak ve emek vermek gerektiğinin farkındayız.

Erhan: Dergiyi ve hatta eleştirel pedagoji yayıncılığını geliştirmek için de planlar yapıyoruz ama henüz bunları hayata geçirmek için zamanımız olmadı. Özellikle genç arkadaşlarımızdan dijitalleşme önerileri geliyor çok sıklıkla. Yani dijital ortamları daha yaygın, daha aktif kullanmayı kastediyorum. Dijital ortamlarda günlük iletişimlere yönelik başka türlü yayınlar yapmak gibi öneriler bunlar. Bunun dışında eleştirel pedagojiyi hem akademik hem pratik yönden geliştirecek, farklı periyotlarda çıkan başka düzeyde yayınların iyi olabileceğini dile getiren arkadaşlarımız da var.

Yasemin: Dergide sağladığımız mevcut dinamizmi koruyarak geliştirmeyi hedefliyoruz diyelim biz buna. Yukarıda dile getirilen sorunların hepsini kendi sorunumuz olarak görüyor ve çözüm için adımlar atıyoruz, zaman içinde hepsini çözmeyi hedefliyoruz. Çalışmalarımızı sadece yayıncılık faaliyeti, entelektüel bir uğraş olarak görmediğimiz açık. Amacımız eleştirel pedagoji alanını derinleştirip geliştirirken eşit ve özgür bir okul ve toplumu hep beraber inşa etmek.

Erhan: Bu iyi bir son oldu. Yolumuz açık olsun.

Güçlen(dir)me Kavramına Eleştirel Yaklaşımlar[1]

Zeynep Alica[2]

Toplumsal hayatta bireylerin ve grupların kendi yaşamları üzerinde söz sahibi olabilmelerini ifade eden güçlen(dir)me kavramı, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren sosyal bilimlerde ve eşitlik odaklı politika tartışmalarında merkezi bir yer edinmiştir. Kavramın kendisini tartışmaya geçmeden önce, yazının başlığında yer alan "güçlen(dir)me" ifadesinin neden bu şekilde yazıldığını ve metin boyunca da neden aynı biçimde kullanılacağını açıklamak yararlı olacaktır.

Bu yazı, eleştirel pedagoji bağlamında güçlen(dir)me kavramını yalnızca bireysel bir gelişim süreci olarak değil, toplumsal aktörlerin karşılıklı ve amaçlı etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan bir olgu olarak ele almaktadır. Bu nedenle kavramın bireyin kendi iradesi ve deneyimleri aracılığıyla gelişen yönünü ifade eden "güçlenme" boyutu ile başka aktörlerle kurulan kasıtlı/kasıtsız ilişkiler ve etkileşimler aracılığıyla ortaya çıkan "güçlendirme" boyutlarının birlikte görünür kılınması amaçlanmıştır. Metinde "güçlen(dir)me" biçimindeki parantezli yazımın tercih edilmesi, bu iki boyutu aynı anda düşünmeye imkân tanımak içindir. Bu kullanım, bir yandan etkileşim, dayanışma ve destek süreçlerinin önemini kabul ederken, öte yandan bu süreçlerin yeni bağımlılık ilişkileri ya da hiyerarşiler üretme potansiyeline karşı eleştirel bir mesafeyi de korumayı öngörmektedir. Son kertede vurgulanan nokta, bireyin kendi öznelliğini, karar verme kapasitesini ve eyleme geçme gücünü geliştirerek güçlenmesidir. Böylece güçlen(dir)me, hem kolektif etkileşimleri hem de bireysel öznelliğin gelişimini birlikte düşünmeyi mümkün kılan bir kavramsal çerçeve olarak ele alınmaktadır.

Eğitimden kalkınmaya, sosyal hizmetlerden feminist hareketlere kadar farklı bağlamlarda ele alınan güçlen(dir)me, yalnızca bireysel kapasitenin artırılmasıyla değil, aynı zamanda toplumsal yapılar içerisindeki eşitsizliklerin sorgulanması ve dönüştürülmesiyle de ilişkilidir. Dolayısıyla güçlen(dir)me, hem bireysel özgüven

[1] Yazar tarafından 2015 yılında Ankara Üniversitesi'nde hazırlanan *Kadınların Güçlendirilmesinde Okuma Yazma Eğitiminin Kadınların Deneyimlerine Dayalı Olarak İncelenmesi* başlıklı yayımlanmamış yüksek lisans tezinin literatür bölümünden yararlanılarak oluşturulmuştur.

[2] alicazeynep@gmail.com

ve kapasiteyi geliştiren kişisel bir süreç, hem de kolektif eylem ve politik dönüşümle bağlantılı toplumsal bir mücadele alanıdır.

Merkez kapitalist ülkelerdeki ırkçılık karşıtı yurttaşlık hareketleri ve sömürgecilik sonrası ulusal kalkınma girişimleri bağlamında da gündeme gelen güçlen(dir)me, bu yazıda özellikle kadın hareketi bağlamına odaklanarak ele alınmaktadır. Kadınların patriyarkal toplum yapısı içindeki ikincil, pasif yararlanıcı konumlarından çıkıp, eşitlikçi ve özgürlükçü toplumsal değişimlerin aktif özneleri haline gelmelerini hedefleyen bir stratejiyi esas alan bu kavram, yazı dâhilinde eleştirel pedagoji çerçevesi içinde Freire'nin özgürleşme pedagojisi ve Mezirow'un dönüştürücü öğrenme kuramına referansla, kolektif bir öğrenme süreci olarak anlamlandırılmaktadır. Yazı, güçlen(dir)me kavramına ilişkin farklı kuramsal yaklaşımları ve feminist perspektif içerisindeki özgün tartışmaları ele alarak, kavramın günümüzde toplumsal cinsiyet eşitliği politikaları açısından neden kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

"Güç" Meselesi

Güçlen(dir)me kavramı, günümüzde oldukça geniş bir kullanım alanına sahiptir. Ancak bu kavramın anlamı, tarihsel süreç içinde farklı politik yaklaşımların etkisiyle çeşitli dönüşümler geçirmiştir. Dolayısıyla güçlen(dir)me, eşitlik politikalarında yalnızca teknik bir müdahale aracı olarak değil, farklı ideolojik perspektifler içinde yeniden şekillenen ve tartışmaya açık bir kavram olarak değerlendirilmelidir.

Bu çalışmada öncelikle kavramın temelini oluşturan "güç" sözcüğünün farklı biçimlerde ele alınışı, güçlen(dir)me kavramının özellikle eleştirel eğitim bağlamında ortaya çıkışı ve farklı perspektiflerden yorumlanışı tarihsel bir seyir içinde incelenmektedir. Ardından kavrama dair çeşitli yaklaşımlar tartışılmış, bu yaklaşımlara yönelik eleştiriler de değerlendirilmiştir.

Güçlen(dir)me kavramının açılımları, esasen "güç" kavramının nasıl ele alındığına bağlıdır. Kavramın İngilizce karşılığı olan *empowerment* sözcüğünden hareketle, "power" yani güç ya da iktidarın hangi bağlamda yorumlandığı ve kimin nasıl güçlenmesinin hedeflendiği kritik bir önem taşır. Bu noktada Williams'ın toplumsal cinsiyet ve kalkınma tartışmaları bağlamında yaptığı güç tanımı (Williams, 1994'ten aktaran Oxaal ve Baden, 1997, s. 1) oldukça ufuk açıcıdır. Williams gücü dört farklı biçimde tanımlar: Birincisi, bir şeyin üzerinde güce sahip olmadır (power over); ikincisi, bir şeyi yapabilme gücüdür (power to); üçüncüsü, birlikte sahip olunan güçtür (power with) ve sonuncusu da içten gelen güçtür (power within). Bu tanımlar açıldığında, güçlenme ve güçlendirme yaklaşımlarının odaklandıkları alanlar ile politik açılımlarına dair önemli ipuçları elde etmek mümkündür.

Bir şeyin üzerinde gücü olma (power over) tanımı, kontrolü elinde tutmayı amaçlayan bir güç ve iktidar anlayışına işaret eder. Burada kurulan ilişki biçimi,

egemen olmayı ve bu egemenliğe tabi kılmayı hedefler. Böylesi bir güç ilişkisi, toplumsal olarak meşrulaştırılmış şiddet, tehdit ve aşağılamayı içerebileceği gibi aynı zamanda çatışma, pasif direnç, manipülasyon ve itaat gibi sonuçlar da doğurabilir. Bu tür bir güç ilişkisini, geleneksel okul ve öğrenme pratiklerinden tanıdığımız örneklerde görmek mümkündür.

İkinci güç tanımı ise bir şeyi yapabilme gücüdür (power to). Önceki yaklaşımın aksine, bu güç anlayışı hâkimiyet kurma kaygısı taşımadan yeni ihtimaller yaratma ve harekete geçme potansiyeline işaret eder. Buradaki güç, karar alma ve sorun çözme kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir.

Birlikte gücü olma (power with) ise bireysel gücü kolektif bir düzleme taşır. Bu bağlamda güç, yapıcı ve ortak bir eyleyişe işaret eder. Belli bir amacı gerçekleştirmek ya da ortak bir anlayışı örgütlemek için insanların bir araya gelmelerinden doğan gücü ifade eder.

Son olarak, içten gelen güç (power within) kendine güven, farkındalık ve özsaygı ile kendini kabul etmeyi, bu farkındalık sayesinde ötekini de kabul etmeyi, ona saygı duymayı ve onu eşit olarak görmeyi beraberinde getirir (Williams, 1994'ten aktaran Oxaal ve Baden, 1997, s. 1). Bu güç anlayışı, Freireci bir perspektifle insanileşmenin en önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Gaventa (2003'ten aktaran Luttrell, Quiroz, Scrutton ve Bird, 2009, s. 12), gücü görünürlüğü üzerinden sınıflandırır ve üç farklı boyut tanımlar: Görünür güç, saklı güç ve görünmez (içselleştirilmiş) güç. Görünür güç, formel yapı ve kurumlar tarafından işleyişte sergilenen geleneksel güç biçimidir. Bu gücü dönüştürmeye yönelik güçlen(dir)me stratejileri, lobicilik ve medya kullanımını öne çıkararak yasa yapma ve politika geliştirme süreçlerinde etkin olmayı hedefler. Bu kavramsallaştırmada saklı güç, karar verme süreçlerinde gerçek kontrolün kimde olduğunu belirlemeye odaklanır. Güç sahibi kişi ya da kurumlar, erişim imkânı sınırlı grupların gündem ve taleplerini dikkate almaksızın kendi etkilerini dayatarak karar alma süreçlerini şekillendirirler. Bu tür bir güç ilişkisine karşı geliştirilebilecek güçlen(dir)me stratejileri ise, örgütsel kapasitenin artırılmasını, ifade olanaklarının geliştirilmesini ve toplumsal hareketlerin inşasını içerir. Görünmez (içselleştirilmiş) güç ise bireylerin kendi konumlarını algılama biçimlerini etkiler. İnsanların güç ilişkilerini sorgulamaktan uzak durmalarının nedenlerini açıklayan bu boyuta karşı geliştirilen güçlen(dir)me stratejileri, özgüveni artırmayı, haklar konusunda bilinçlenmeyi ve toplumsal duyarlılığı geliştirmeyi gerektirir (Gaventa, 2003'ten akt. Luttrell, Quiroz, Scrutton, Bird, 2009,s.12).

Eleştirel Pedagoji ve Güçlen(dir)me

Hem toplumsal yaşantılarımızda hem de eğitim ortamlarındaki deneyimlerimizde çoğunlukla Williams'ın (1994'ten aktaran Oxaal ve Baden, 1997, s. 1) tanımladığı birinci güç türü akla gelir: Yetişkinlerin, öğretmenlerin, "bir bilen"in ya da iktidarın üzerimizde, kararlarımızda ve yaşamımızda belirleyici olan gücüdür bu.

Bu güç aynı zamanda Gaventa'nın (2003'ten aktaran Luttrell, Quiroz, Scrutton ve Bird, 2009, s. 12) hem görünür hem de içselleştirilmiş güç olarak tanımladığı durumlara tekabül eder.

Özellikle eleştirel eğitim literatürü ve farklı disiplinlerde geliştirilen eleştirel yaklaşımlar ise gücün "bir şeyin üzerinde gücü olma" yani iktidar kurma anlamındaki konumlanışına köklü eleştiriler yöneltir. Bu yaklaşımlar, hegemonik güç ilişkilerinde radikal dönüşümler gerçekleştirmeyi eğitimin en temel sorunlarından biri olarak görür ve eğitimi, bu dönüşümün mümkün kılındığı bir alan olarak tanımlar.

Kavramın eleştirel eğitim alanındaki kuramsal kökenleri incelendiğinde, özellikle 1970'li yıllardan itibaren eğitim süreçlerinin yalnızca okullarda belirli biçimlerde gerçekleştirilen bilgi aktarımıyla sınırlı olamayacağının vurgulanmaya başlandığı görülür. Eğitim, bireylerin ve giderek toplumların kendi yaşamları üzerindeki kontrollerini geliştirmelerini sağlayan dönüştürücü toplumsal pratikler olarak ele alınmalıdır. Bu yaklaşım, güçlen(dir)me kavramının pedagojik ve "andragojik" (Knowles, 1996) temellerini oluşturmuştur.

Bu bağlamda güçlenme yaklaşımının düşünsel altyapısı büyük ölçüde Freire'nin eğitim uygulamalarına ve 1970'lerden itibaren radikal eğitim çevrelerinde etkili olan *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı eserine dayanmaktadır. Freire, bu eserinde öğrenme sürecini bireylerin toplumsal gerçekliklerini eleştirel biçimde sorgulayarak dönüştürmelerine imkân tanıyan bir praksis süreci olarak tanımlar (Freire, 2006). Onun geliştirdiği conscientizaçao (bilinçlenme) kavramı, bireylerin içinde bulundukları toplumsal yapıların ezme ve ezilme dinamiklerini fark etmelerini, bu yapılar üzerinde eylemde bulunabilme ve yaşamlarını dönüştürebilme potansiyellerini geliştirmelerini ifade eder. Bu yönüyle Freire'nin yaklaşımı güçlen(dir)me yaklaşımının sonraki kuramsallaştırmalarına epistemolojik bir temel sunar.

Freire'nin "bankacı eğitim" eleştirisi, bireyleri edilgen bilgi alıcıları olmaktan çıkararak toplumsal değişimin öznesi haline getirmeyi amaçlar. Bu yaklaşım, özellikle halk eğitimi alanında politik öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiye odaklanmış, öğrenenin güçlenmesini demokratik katılım ve toplumsal dönüşümün öznesi haline gelmesiyle ilişkilendirmiştir. Freire'ye göre insan olmanın ve insanileşmenin özünde, sorgulama ve diyalog yoluyla dünyayı dönüştürme bilinci yatar; insan sorgulayarak güçlenen bir varlıktır.

Kadın Hareketi ve Güçlen(dir)me Olarak Bilinç Yükseltme

Yukarıda çizilen çerçevede gerçekleşen öğrenme süreci, "bilinç yükseltme" olarak da tanımlanabilir. Özellikle kadın hareketi tarafından özgün bir dönüşüm aracı olarak geliştirilen bilinç yükseltme, kadınların bir araya gelerek deneyimlerini paylaşmaları ve kolektif düşünümsellik yoluyla bu deneyimleri eleştirel bir

süzgeçten geçirmeleriyle şekillenir. Bu süreç, aynı zamanda sancılı ama dönüştürücü bir güçlen(dir)me sürecidir.

Rosenthal'e göre (2009) bilinç yükseltme, Batı'da İkinci Dalga feminizmin yükselişe geçtiği yıllarda kadınların toplumsal sistem içinde yaşadıkları eşitsizlikleri fark etmeleri, bu eşitsizliklerin nedenlerini bir araya gelerek çözümlemeleri ve onları ortadan kaldırmak için kolektif bir anlayış geliştirmelerine hizmet eden bir yöntemdi. Kadınların ikincil konumlarının bilincine varmaları ve deneyimlerinin ortaklıklarını keşfederek politikleşmeleri açısından yol açıcı olan bu yöntem, Freire'nin pedagojisinde de dönüşüm açısından kritik bir yerde durur. Bu bağlamda bilinç yükseltme bir anlamda, ezilenlerin mahkûm edildikleri sessizlik kültürünü ve kaderciliği parçalayarak özgürleşmelerine olanak sağlayan bir süreç yaratır (Freire, 2006). Dolayısıyla kadın hareketi içinde bilinç yükseltme, güçlen(dir)menin hem bireysel hem de politik boyutu açısından vazgeçilmez bir aşama ve üretken bir yöntem olarak anılması gereken özgün bir araç olmuştur.

Freireyen pedagojinin etkisi, yetişkin öğrenmesine ilişkin kuramsal çalışmalarda ilerleyen yıllarda da güçlü biçimde hissedilmiştir. Örneğin Jack Mezirow, dönüştürücü öğrenme kuramını 1970'lerde yükselişe geçen kadın hareketinin etkisiyle üniversite eğitimlerini erken yaşlarda yarıda bırakıp ileri yaşlarda geri dönen kadınlarla yaptığı kapsamlı görüşmelerden yola çıkarak geliştirmiştir. Mezirow'a (1997) göre yetişkinler yaşamlarının belirli evrelerinde kritik deneyimler yaşarlar ve onlarda ikilemler yaratan bu deneyimler yerleşik anlam perspektiflerini sarsabilir. Eleştirel ve derinlemesine düşünme sürecinden geçen bireyler, dönüştürücü öğrenme deneyimi sayesinde daha kapsayıcı, ayrımcı olmayan, özdüşünümsel ve bütünleyici bir bakış açısına ulaşırlar (Mezirow, 1997, s. 5). Başka bir deyişle, dönüştürücü öğrenme kuramı çerçevesinde öğrenme yalnızca bilişsel bir kazanım değil, aynı zamanda bireyin kendi yaşamı üzerinde karar alma ve eyleme geçme kapasitesini artıran bir güçlen(dir)me süreci olarak kavramsallaştırılmıştır.

Farklı Yaklaşımlar

1970'lerde güçlen(dir)me kavramı yalnızca eğitim alanında değil, toplum kalkınması ve sosyal hizmetler gibi farklı sahalarda da öne çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde, örneğin Esther Boserup'un Ekonomik Kalkınmada Kadının Rolü (1970) adlı çalışması, kalkınma süreçlerinde kadınların rollerinin göz ardı edildiğini ortaya koyarak kadınların görünmezliğini sorun etmiştir. Kalkınma literatüründe "Kalkınmada Kadınlar" (WID) yaklaşımına yöneltilen eleştiriler sonucunda, Bağımlılık teorileri ve Marxist kuramın etkisiyle "Kalkınma ve Kadın" (WAD) yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlarda, kadınların küresel ekonomik sistem olan kapitalizm tarafından yapısal biçimde nasıl ikincilleştirildiği sorunsallaştırılmıştır.

1980'lerden itibaren ise kalkınma ve toplumsal cinsiyet literatüründe radikal bir paradigma değişimi yaşanmıştır. Özellikle Latin Amerikalı ve Güney Asyalı feminist akademisyenler, kalkınma politikalarının yalnızca kadınları sürece dâhil etmesinin yeterli olmadığını, asıl amacın toplumsal cinsiyet temelli güç ilişkilerini dönüştürmek olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu dönemde Naila Kabeer, Gita Sen ve Caroline Moser gibi araştırmacılar tarafından geliştirilen "güçlen(dir)me" (empowerment) yaklaşımı, bireylerin kaynaklara erişimi, kendi yaşamlarına dair stratejik seçimler yapabilme kapasitesi ve bu seçimleri hayata geçirebilme yetisi kazanmaları olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşım, kadınların kalkınma süreçlerine pasif yararlanıcılar olarak katılımından ziyade, toplumsal yapıları dönüştürebilecek aktif özneler hâline gelmelerini vurgulamış, kalkınma politikalarında yapısal eşitsizliklerin sorgulanmasını ve dönüştürülmesini merkeze almıştır (Kabeer, 1999; Sen & Grown, 1987; Moser, 1989).

Güçlen(dir)me kavramının farklı boyutlarını görünür kılan bir diğer alan ise sosyal hizmetlerdir. Bu bağlamda Barbara Bryant Solomon'un yaklaşımı ön açıcı olmuştur. Solomon, *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities* (1976) adlı eserinde güçlen(dir)meyi, baskı ve ayrımcılık nedeniyle güçsüzleştirilmiş birey ve toplulukların sosyal, politik ve psikolojik kapasitelerini geliştirme süreci olarak ele alır. Ona göre güçsüzlük, bireysel yetersizlikten değil, yapısal eşitsizliklerden ve kurumsal ırkçılıktan kaynaklanır. Bu nedenle sosyal hizmet müdahalesi yalnızca bireyin uyumunu artırmaya değil, aynı zamanda danışanların benlik algısını güçlendirmeye, hak talep etme becerilerini geliştirmeye ve toplumsal kaynaklara erişimlerini artırmaya yönelmelidir. Güçlen(dir)me, bu çerçevede hem kişisel kontrol duygusunun yeniden kazanılmasını hem de kolektif düzeyde toplumsal değişimi hedefleyen bir uygulama perspektifi olarak tanımlanır (Solomon, 1976; Breton, 1994).

1980'lerden itibaren giderek yaygınlaşan neoliberal politikalarla birlikte kamu harcamalarında, özellikle sağlık ve eğitim gibi alanlarda ciddi kısıtlamalara gidilmiştir. Bu durum, başta üçüncü dünya ülkeleri olmak üzere birçok ülkede dış borçların artmasına ve ekonomik krizlerin derinleşmesine yol açmıştır. Krizlerin sonucu olarak yoksullaşma giderek artarken, bu yoksulluğun radikal politik eğilimlere yönelmesini engellemek amacıyla 1990'lar boyunca güçlen(dir)me kavramının liberal yorumları öne çıkmıştır. Bu çerçevede ana akım yaklaşımların, mikro kredi gibi yöntemlerle daha çok sistem içi bireysel çözümleri uygulamaya koyduğu görülür. Güçlen(dir)me, bu süreçte Birleşmiş Milletler ve Dünya Bankası gibi küresel aktörlerin yanı sıra hükümetler ve sivil toplum örgütleri tarafından yeni türden neoliberal sosyal adalet politikalarının aracı haline gelmiş, katılım, yönetişim ve danışmanlık gibi kavramlarla birlikte kalkınma gündeminin merkezine yerleştirilmiştir. Ancak kavramın bu biçimde kullanımı, esasen yoksullar, kadınlar ve göçmenler gibi "dezavantajlı toplumsal gruplara" yönelik sınırlı ve neoliberal yönelimlerle uyumlu bir çerçeveyi yansıtmaktadır. Sayılan'ın (2006) da belirttiği gibi bu güçlen(dir)me anlayışında kişilerin formel karar süreçlerine, ekonomik ve politik alana katılımları, fırsatların ve kendi çıkarlarının

farkına varmaları ifade edilmekte, ancak kolektif eylem ve toplumsal değişme yönelimi devre dışı bırakılmaktadır.

Inglis (1997), Troyna (2006) ve Archibald ile Wilson (2011) gibi güçlen(dir)me kavramına daha eleştirel bir perspektiften yaklaşan yazarlar, özellikle eğitim alanında iktidar ve iktidarın eğitimdeki rolü gibi meselelerin güçlen(dir)me tartışmalarında yeterince ele alınmadığını vurgulamaktadır. Onlara göre "kim için güçlenme?" ve "ne için güçlenme?" gibi soruları sormaktan kaçınan yaklaşımlar, iktidar ilişkilerini açığa çıkarmadığı için sistem içi geçici çözümlerle yetinen sınırlı ve ana akım kavrayışların ürünü olarak kalırlar. Bu nedenle, örneğin Inglis (1997), eğitimde güçlen(dir)me yerine politik bilinçlenme ve özgürleşmeyi öne çıkaran *emancipation* kavramına yönelmeyi önermektedir.

Kadın Hareketinde Farklı Perspektifler

Kadın hareketi bağlamında ise güçlen(dir)me kavramı muhafazakârlardan radikallere uzanan geniş bir yelpazede farklı anlamlar kazanmıştır. Muhafazakâr eğilimler, kadının patriyarkal toplum yapısı içinde çeşitli açılardan ilerleme kaydetmesini öncelerken, radikal perspektifler, kadının gelişiminin ancak patriyarkal güç ilişkilerinin köklü biçimde dönüştürülmesiyle mümkün olabileceğini savunmaktadır.

Kadınların güçlendirilmesi tartışmalarında ilgili alan yazında kavramın iki ana eksende de ele alındığını söylemek mümkündür. Birinci eksende güçlen(dir)me, sistem içi ekonomik ve eğitim destekleri aracılığıyla kadının/bireyin mevcut yapıya dâhil edilmesini hedefler. İkinci eksen ise kadının/bireyin sistem içindeki konumunun farkına varmasını, bu konumu sorgulayabilir hale gelmesini, iktidar ilişkilerine karşı farkındalık ve eleştirel bilinç geliştirmesini ve eylemlerini bu bilinç etrafında biçimlendirmesini amaçlar. Diğer bir deyişle, güç algısındaki dönüşüm Williams'ın (1994'ten aktaran Oxaal ve Baden, 1997) tanımladığı iktidarın insan üzerindeki hegemonik gücünün pasif alıcıları olmaktan çıkıp; kişinin kendi içinden gelen gücün, kolektif gücün ve dönüştürücü kapasitenin farkına varmasına doğru genişlemeyi ifade eder.

Feminist bir perspektiften güçlen(dir)me kavramı beş temel yaklaşım üzerinden ele alınabilir. Bu yaklaşımlardan ilki, 1985 yılında Maxine Molyneux tarafından toplumsal cinsiyet planlaması ve politika geliştirme süreçlerine katkı sunmak amacıyla ortaya konan "pratik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları/çıkarları" ile "stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları/çıkarları" ayrımıdır. Bu kavramsallaştırma, güçlen(dir)me tartışmalarına genel bir çerçeve sağlamaktadır.

Pratik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları, kadınların (ya da erkeklerin) mevcut yaşam koşullarına ilişkin istihdam, sağlık ve bakım gibi gündelik gereksinimlerini kapsar. Bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik politikalar, toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünü dönüştürmeyi ya da kadınların özgürleşmesini doğrudan hedeflemez. Buna karşılık stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları, cinsiyetçi

işbölümünü ve kadınların ikincilleştirilmesine yol açan yapısal düzenlemeleri ortadan kaldırmayı amaçlayan dönüşümsel hedeflere yöneliktir. Bu doğrultuda geliştirilen politikalar uzun vadeli olup, kadınların toplumsal statüsünde ve eşitliğinde yapısal değişimleri hedefler. Toplumsal yaşamın tüm alanlarında eşit haklara sahip olma, doğurganlığa ilişkin kararları bağımsız biçimde verebilme ve karar alma mekanizmalarının her aşamasında etkin biçimde yer alma gibi sistemsel dönüşümler bu kapsamda öne çıkmaktadır (Luttrell ve diğerleri, 2009).

Bu konudaki diğer bir kavramlaştırma güçlen(dir)meyi kişisel, ilişkisel ve kolektif boyutlarda işleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Rowlands'a (1997, s. 15) göre:

> Kişisel güçlenme, bireyin benlik algısını, özgüvenini ve kapasitesini geliştirmeyi, içselleştirilmiş baskının etkilerini aşmayı içerir. İlişkisel güçlenme, bireyin içinde bulunduğu ilişkilerin doğasını ve bu ilişkilerde alınan kararları etkileme, karar alma süreçlerinde müzakere edebilme yeteneğini geliştirmektir. Kolektif güçlenme ise bireylerin tek başlarına yapabileceklerinden çok daha kapsamlı bir etki yaratmak üzere birlikte hareket etmelerini ifade eder. Bu, politik mücadelelere katılmayı olduğu kadar rekabet yerine işbirliğine dayalı kolektif eylemlere dâhil olmayı da kapsar. Örneğin köyde ya da mahallede komşularla birlikte grup halinde hareket etmek bu türden kolektif güçlenmeye örnek teşkil eder.

Kabeer (1999), güçlen(dir)meyi üç temel bileşenden oluşan bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır. Güçlen(dir)menin birinci bileşeni olan önkoşullar, ekonomik, beşerî ve toplumsal nitelikteki kaynaklara erişimi ifade eder. Bu kaynakların varlığı, bireyin söz konusu kapasiteyi fiilen kullanabilmesiyle, başka bir deyişle eylemlilikle, güçlen(dir)menin ikinci bileşeni olan sürece dönüşür. Önkoşulların süreçten geçmesiyle üçüncü bileşen olan sonuçlar, yani kazanımlar ortaya çıkar. Dolayısıyla güçlen(dir)menin ekonomik ve toplumsal cinsiyete dayalı boyutları önkoşulları oluştururken, bu gücün hayata geçirilmesi eylemlilik sürecine ve bu sürecin sonunda elde edilen çıktılar ise kazanımlara karşılık gelmektedir.

Longwe'nin (1990) geliştirdiği çerçeve ise güçlen(dir)menin farklı düzeyleri arasında analitik açıdan işlevsel ayrımlar yapmayı mümkün kılmaktadır. Bu çerçevede güçlen(dir)menin kademeli olarak artan dereceleri şu şekilde sıralanır (Lutrell ve diğerleri, 2009, s. 5):

1. Refah aşaması: Temel ihtiyaçların karşılandığı, yapısal nedenlerin göz ardı edilebildiği ve katılımcıların pasif alıcılar olarak görüldüğü aşama.

2. Giriş aşaması: Eğitim, toprak ve krediye eşit erişimin garanti altına alındığı aşama.

3. Bilinç yükselmesi (conscientization) aşaması: Yapısal ve kurumsal ayrımcılık sorunlarının görünür kılındığı ve bunların ortadan kaldırılmasının hedeflendiği aşama.

4. Katılım aşaması: Karar alma süreçlerine eşit katılımın sağlandığı aşama.

5. Kontrol aşaması: Katılımcıların kendi kararlarını alıp bu kararların tamamen kabul edildiği aşama.

Longwe'nin ortaya koyduğu bu çerçeve, karar alma yetkisine erişimin güçlen(dir)me süreçlerindeki belirleyici rolünü görünür kılması bakımından dikkat çekicidir. Ayrıca, belirli bir düzeye ulaşabilmek için aşılması gereken evreleri ve tam anlamıyla gerçekleşecek bir güçlen(dir)menin hangi önkoşullara bağlı olduğunu ortaya koyması açısından da açıklayıcıdır. İdealleştirilmiş yaklaşımlardan uzak, aşamalı bir duyarlılığa sahip bu kavramsallaştırma her ülke ya da kültür için tek tip, standart veya ideal bir güçlen(dir)me tanımı dayatmak yerine, farklı kültürel bağlamlarda değişen aşamalarda ortaya çıkan güçlen(dir)me biçimlerinin göz ardı edilmemesine olanak tanımaktadır.

Feminist perspektif kapsamında değerlendirilebilecek güçlen(dir)me yaklaşımlarından bir diğeri, Nelly P. Stromquist tarafından dört boyut temelinde geliştirilen güçlen(dir)me kavramsallaştırmasıdır. Stromquist'in (2012, s. 186) yaklaşımı, güçlen(dir)me süreci boyunca ortaya çıkan dönüşümleri ayrıntılı biçimde tanımlar. Buna göre kadınların güçlenmesi bilişsel (bireyin kendi gerçekliğini eleştirel biçimde kavrayabilmesi), psikolojik (özsaygının geliştirilmesi), politik (güç eşitsizliklerine yönelik farkındalık, örgütlenme ve kolektif eylem kapasitesi) ve ekonomik (bağımsız gelir elde edebilme imkânı) boyutlardan oluşmaktadır. Kadınların bu dört alanda güçlenmelerini destekleyecek politikaların geliştirilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin somut biçimde hayata geçirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Sonuç

Bu yazı boyunca tartışıldığı üzere "güçlen(dir)me" kavramı kadın hareketi bağlamında geliştirilmiş ve kadınların patriyarkal yapılar karşısında özneleşme süreçlerini görünür kılmak için kullanılmıştır. Ancak kavramın sunduğu eleştirel potansiyel, yalnızca kadın hareketiyle sınırlı değildir. Bugün yoksullar, mülteciler, etnik ve kültürel azınlıklar, engelliler ve benzeri dezavantajlı gruplar için de güçlen(dir)me tartışması yürütmek mümkündür. Bu grupların toplumsal yaşamda eşit haklara erişimi ve kendi seslerini duyurabilmelerinin önkoşulu olan güçlen(dir)me, eleştirel pedagoji açısından hem bireysel hem de kolektif boyutları olan bir mücadele alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Eleştirel pedagoji bağlamında güçlen(dir)me, bireysel olarak kendiliğinden gerçekleşen bir süreç değil, toplumsal aktörlerin karşılıklı ve amaçlı etkileşimleriyle mümkün olan bir dönüşüm olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu nedenle kavram, bir yandan etkileşimin önemini kabul ederken, öte yandan bu

etkileşimin yeni hiyerarşiler yaratmasına karşı durur ve nihayetinde esas olanın bireyin kendi öznelliğini ve kapasitesini geliştirerek güçlenmesi olduğunu vurgular. Böylece güçlen(dir)me, hem dışsal desteklerin hem de içsel özneleşme süreçlerinin birlikte tartışılmasını sağlayan, farklı toplumsal hareketlerde de geçerliliğini koruyan güçlü bir analitik araç olarak anlamını sürdürmektedir.

Bu bağlamda güçlen(dir)menin öğretmenler ve okul eğitimine yönelik çağrışımları oldukça belirgindir. Eğitim ortamları, yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği mekânlar değil, aynı zamanda öğrencilerin kendi seslerini duyurabildikleri, karar alma süreçlerine katılabildikleri ve özneleşme deneyimi yaşayabildikleri alanlar olmalıdır. Öğretmenler, güçlen(dir)me kavramını pedagojik pratiklerine dâhil ederek öğrencilerin hem bireysel özgüvenlerini hem de kolektif dayanışma ve eylem kapasitelerini geliştirecek öğrenme ortamları yaratabilirler. Böylece okul, eleştirel pedagojinin sunduğu çerçeveyle uyumlu biçimde, bireylerin yalnızca dışsal desteklerle değil, kendi öznelliklerini inşa ederek güçlenebildikleri bir toplumsal dönüşüm alanı haline gelebilir.

Kaynakça

Alica, Z. (2015). Kadınların Güçlendirilmesinde Okuma Yazma Eğitiminin Kadınların Deneyimlerine Dayalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ankara Üniversitesi.

Archibald, T. ve Wilson, A. L. (2011). Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential For Emancipatory Praxis. Conference Paper, Preceeedings of the 52nd Annual Adult Education Research Conference.

Breton, M, MSW. (1994). On the Meaning of Empowerment and Empowerment-Oriented Social Work Practice, Social Work With Groups, 17 (3), 23-37.

Freire, P. (2006). Ezilenlerin Pedagojisi. Ayrıntı Yayınları.

Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. Development and Change. 30(3). 435-464.

Knowles, M. (1996). Yetişkin Öğrenenler: Göz Ardı Edilen Bir Kesim. (çev. Serap Ayhan). A. Ü. Basımevi., s. 56-62.

Inglis, T. (1997). Empowerment and Emancipation. Adult Education Quarterly. 48(1), 3-17.

Longwe, S. H. (1990). From Welfare to Empowerment. Office of Women in International Development, Working Paper 204. Michigan University.

Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C. ve Bird, K. (2009). Understanding and Operationalising Empowerment. Overseas Development Institute.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. New Directions For Adult and Continuing Education, 74. 5-12.

Moser, C.O. N. (1989). Gender Planning in the Third World: Meeting Practical and Strategic Gender Needs. World Development, 17 (11), 1799-1825.

Oxaal, Z. ve Baden, S. (1997). Gender and empowerment: definitions, approaches and implications for policy. Brighton Institute of Development Studies University of Sussex.

Rosenthal, N. B. (2009). Bilinç Yükseltme: Devrimden Yeniden Değerlendirmeye. Çev. Deniz Saltukoğlu. State University of New York College at Old Westbury.

Rowlands, J. (1997). Questioning Empowerment Working With Women in Honduras. Oxfam.

Sayılan, F. (2006). Halk Eğitimine Feminist Bir Bakış. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla Üniversitesi. 13- 15 Eylül.

Sen, G. and Grown, C. (1987). Development, Crises, and Alternative Visions: Third World Women's Perspectives. Monthly Review Press.

Solomon, B. B. (1976). Black empowerment: Social work in oppressed communities. Columbia University Press.

Stromquist, N. (2012). Kadınların Güçlendirilmesinde Eğitimin Rolü. içinde Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim. (Der. F. Sayılan). Dipnot Yayınları.

Troyna, B. (2006). Blind Faith? Empowerment and Educational Research. International Studies in Sociology of Education. University of Warwick. Routledge.

Eleştirel Pedagoji Merceğinden Mekânsal Anlatı: Sınıfın "Nerede"liği Üzerinden Ses, Kimlik, Katılım ve İktidarın Yeniden Düşünülmesi

Müge Olğun-Baytaş[1]

Giriş

Sınıfı, öğrenmenin "kendiliğinden" gerçekleştiği yansız bir yer gibi düşünmek, eğitimin en temel gerçeğini ıskalamaktır: Eğitim, her zaman bir iktidar ilişkisi içinde işler. Eğitim sistemleri, sınıf mekânını çoğu zaman tarafsızmış gibi sunar; oysa sınıf, eşitsizliklerin askıya alındığı bir alan değil, tam tersine gündelik olarak yeniden üretildiği bir alandır. Kim konuşabilir, kimin sözü "katkı" sayılır, kim sessiz kaldığında "ilgisiz" damgası yer, kim konuştuğunda "gereksiz" bulunur? Bu soruların yanıtı yalnızca öğretim yöntemlerinde değil; sınıfın mekânsal düzeninde, bedenlerin nasıl konumlandırıldığında, kimin nereye yakın durduğunda ve hangi hareketlerin "normal" sayıldığında gizlidir (Freire, 1970; Giroux, 1988). Sınıfta konuşma, yalnızca bireysel cesaret meselesi değildir; konuşma, kimi öğrenciler için sıradan beceriler içeren bir hak iken, kimileri için yüksek riskli bir eylemdir. Özellikle dilsel olarak marjinalleştirilen, sınıfsal olarak dezavantajlı, göçmen ya da çok dilli öğrenciler için konuşmak, yalnızca "fikrini söylemek"ten öte yanlış anlaşılma, küçümsenme ya da görünmez olma ihtimaliyle yüzleşmektir.

Bu nedenle eleştirel pedagoji açısından asıl mesele, öğrencileri niceliksel olarak "daha çok konuşturmaya" çalışmaktan ziyade konuşmayı kimileri için erişilebilir, kimileri için riskli ve bedeli yüksek bir eyleme dönüştüren pedagojik ve kurumsal düzenekleri görünür kılmaktır. Mekânsal anlatı tam da bu noktada devreye girer ve sınıfı pedagojik yöntemlerin uygulandığı yansız bir zemin olarak ele almak yerine, bedenlerin, mesafelerin, bakışların ve hareketlerin iktidar ürettiği bir mekânsal rejim olarak düşünmeyi önerir. Böylece sınıfın "nerede"liği (fiziksel düzeni) tali bir ayrıntı olmaktan çıkar; eğitimin adaletini belirleyen merkezi bir soruya dönüşür. Çünkü "nerede"lik, yalnızca fiziksel bir konumu değil, sınıf içinde hangi seslerin tanındığını, hangi bedenlerin merkeze alındığını ve hangi katılım

[1] mugeolgun@iyte.edu.tr

biçimlerinin meşru sayıldığını belirleyen bir tanınma rejimini ifade eder. Sıraların dizilişi, öğretmenin sınıf içinde izlediği güzergâhlar, tahtanın konumu ya da öğrencilerin birbirine dönük ya da kopuk biçimde yerleştirilmesi, katılımın kimlere açılıp kimlere kapandığını belirleyen pedagojik düzenekler olarak işler (Lim vd., 2012).

Bu yazı, mekânsal anlatıyı (mekân üzerinden anlatı kurma, deneyimi mekânla birlikte okuma) eleştirel pedagoji merceğine yerleştiriyor. Temel iddia şu: Mekânsal anlatı, sınıfı "bilginin aktarıldığı yer" olmaktan çıkarıp, iktidarın bedenler, mesafeler, yakınlıklar, görünürlükler ve sessizlikler üzerinden üretildiği bir mücadele alanı olarak görünür kılar (Lefebvre, 1991; Massey, 2005). Bu görünürlük "kendiliğinden özgürleştirici" değildir ama sınıfın adaletsizliğini konuşmak için elimizi güçlendirir.

Bu yazıda mekansal anlatının ne olduğunu açıklayabilmek için iki araştırma hattına dayanan bir tartışma çerçevesi çizmeye çalışıyorum:

1. Yükseköğretimde sınıf içi etkileşimi "haritalama" yoluyla katılım örüntülerini görünür kılan çalışmalar (Abbot vd., 2014; Center for Engaged Learning, 2019).

2. Çocukların sınıfı çizerek, işaretleyerek ve mekânı sembollerle anlatarak kendi deneyimlerini görünür kıldığı çalışmalar (Yu, 2023; Yu & Olğun-Baytaş, 2025).

Bu iki hattı birlikte okuduğumuzda, mekânsal anlatının yalnızca bir "araç" ya da "yöntem" değil; eleştirel pedagojik praksisi besleyen, diyalog üreten ve görünmeyeni tartışılabilir kılan (Freire, 1970) bir düşünme ve dönüşüm zemini sunabileceğini düşünüyorum. Bu nedenle, bu iki hattın ortaya çıkardığı teorik çerçeve içinde mekan ve iktidar arasındaki ilişkiyi, buna bağlı olarak mekansal anlatının mekandaki ilişki ve süreçlere nasıl yaklaştığını, sınıftaki öğrenci katılımıyla mekan arasındaki etkileşimi, bir mekan olarak sınıfta gerçekleşen öznellik inşasını ve bu tartışmalardan süzülen küçük bir sınıf uygulamasını ele almayı anlamlı görüyorum.

1. Mekân: İktidarın Kurulduğu Yer

Eleştirel eğitim, pedagojinin iktidardan bağımsız olamayacağını söyler. Ancak iktidar çoğu zaman yalnızca "müfredat" ya da "söylem" düzeyinde tartışılır. Oysa iktidar aynı zamanda mekânsaldır: Kim nerede duruyor, kim kime yakın, kim kimin bakışı altında, kim hangi eşiği geçemiyor? (Lefebvre, 1991).

Sınıf mekânı doğal ya da masum değildir. Nasıl oturulacağından kimin konuşabileceğine kadar uzanan bir dizi düzenleme, sınıfı iktidarın günlük olarak yeniden üretildiği bir alana dönüştürür. Yani sınıf, toplumsal düzenin küçük bir kopyası değildir; toplumsal düzenin gündelik olarak yeniden üretildiği yerdir. Bu yüzden "merkez" ve "çeper" burada yalnızca geometrik konumları ifade etmez;

değerlerin, tanınmanın ve meşruiyetin nasıl dağıtıldığını gösteren pedagojik hiyerarşinin göstergeleridir. Massey'nin (2005) vurguladığı gibi mekân ilişkisel bir süreçtir; sınıf da durağan bir zemin olmaktan çok, iktidarın sürekli yeniden kurulduğu ve yeniden müzakere edildiği bir ilişkiler alanı olarak işler.

Bu noktadan bakıldığında "mekânsal pedagoji" çalışmaları özel bir önem kazanır: Sınıfta anlam, yalnızca sözel ifadelerle kurulmaz; bedenlerin konumlanışı, hareket, yönelim ve görsel–işitsel kaynakların birlikte çalışmasıyla üretilir (Lim vd., 2012). Öğretmenin sınıf içinde izlediği güzergâhlar, durduğu noktalar ve sık uğradığı bölgeler, bazı öğrencileri görünür kılarken bazılarını geri plana iter. Bu durum pedagojik ilişkinin ikincil bir unsuru olarak görülemez, aksine, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kendisini belirleyen bir mekânsal karardır.

2. Mekânsal Anlatı: Temsilin Ötesinde Bir Pedagojik Okuma

"Mekânsal anlatı" kavramı, sınıfı yalnızca sözlü etkileşimin gerçekleştiği bir iletişim ortamı olarak ele almakla yetinmez; sözün nerede üretildiğini, hangi bedenlerin merkezde, hangilerinin çeperde konumlandığını, bakışların, yönelimlerin ve bedensel hizalanmaların pedagojik anlam üretimine nasıl dâhil olduğunu da analizin parçası hâline getirir. Bu çerçevede "harita", coğrafi anlamda bir yer-şekil betimlemesi sunmaz; sınıf içi etkileşimin mekânsal örüntülerini görünür kılan, konuşmanın kimden kime yöneldiğini, hangi noktalarda yoğunlaşıp hangi alanlarda seyrekleştiğini izlenebilir kılan analitik bir okuma aracı olarak ortaya çıkar (Abbot vd., 2014).

Abbot ve arkadaşları (2014) çalışmalarında, bu yaklaşımın uygulamalı bir örneğini sunar. Yazarlar, sınıf tartışmalarında öğrenci katılımını bireysel konuşma sıklığına indirgemek yerine, sınıf mekânı içinde dolaşan ilişkisel bir akış olarak ele alırlar. Bu amaçla sınıfın oturma düzeni temel alınarak katılımcılar mekânsal olarak işaretlenir ve tartışma sürecinde konuşmanın yönü, karşılıklılığı ve süresi çizgisel göstergelerle haritalanır. Böylece harita, sınıf etkileşimini durağan bir anlık görüntü olarak sunmak yerine, tartışmanın mekânsal güzergâhını ve ilişkisel yoğunluklarını ortaya koyan bir analiz aracı işlevi görür (Abbot vd., 2014). Bu yaklaşım, katılımın bireysel özelliklerle açıklanmasını güçleştirerek; kimlik, fiziksel konum, ders içeriği ve sınıfın anlık etkileşim iklimi arasındaki karşılıklı ilişkilere dikkat çeker.

Eleştirel pedagoji açısından bu noktada sorun sınıftaki temsil düzeneklerinin betimlenmesiyle sınırlı kalmaz. Harita, sınıf gerçekliğini tarafsız biçimde yansıtan bir kanıt olarak ele alındığında, pedagojik süreçleri sınıflandıran ve normalleştiren bir değerlendirme aracına dönüşme riski taşır. Abbot ve arkadaşları (2014) bu riske karşı haritalamayı ölçmeye dayalı bir teknik olarak değil, pedagojik sorular üreten bir okuma pratiği olarak konumlandırır. Haritalama, öğretim elemanını bireysel öğrenci davranışlarını sorgulamaya yöneltmekten ziyade konuşmanın hangi koşullarda mümkün hale geldiğini, hangi mekânsal ve ilişkisel düzenekler içinde dolaşıma girdiğini tartışmaya açar. Bu

yönüyle mekânsal anlatı, eleştirel pedagojinin bireysel eksiklik söylemlerine mesafeli duruşuyla örtüşür.

Haritalama sürecinin tekil bir bakış açısına dayanmaması da önemlidir. Abbot ve arkadaşlarının (2014) çalışmaları, lisans düzeyinde bir öğrencinin pedagojik danışmanıyla deneyimini, dersin öğretim elemanının pedagojik refleksiyonunu ve program koordinatörünün kurumsal perspektifini bir araya getirerek sınıfın nasıl işlediğine dair bilgiyi çoklu bir bakışla üretmeye yöneltir (Abbot vd., 2014). Bu bağlamda harita, öğretimi değerlendiren bir rapor niteliği taşımaz; öğretmen ve öğrencinin deneyimlerini ortak bir düşünme zemininde buluşturan bir pedagojik araca dönüşür. Bu dönüşüm, mekânsal anlatının eleştirel potansiyelini artırır, görünürlüğü ortaya koyar ve bu görünürlüğü diyalog yoluyla pedagojik ve politik tartışmaya açar.

Sonuç olarak mekânsal anlatı, sınıfı yalnızca "işlenen ders" üzerinden okumayı yetersiz bulur; sınıfı aynı zamanda kurulan, sürdürülen ve müzakere edilen bir mekânsal düzen olarak ele alır. Haritalama, sınıftaki bu düzeni okuma araçlarından biri olarak, konuşmanın, sessizliğin, yakınlığın ve yönelimin sınıf içinde nasıl dağıldığını görünür kılarak eğitimde adalet tartışmasını soyut ilkeler düzeyinden çıkarıp sınıfın somut ilişkisel örgüsüne taşır (Abbot vd., 2014). Eleştirel bir perspektiften bakıldığında temel soru şudur: Sınıfta hangi sesler kendiliğinden meşru kabul edilirken hangileri sürekli olarak kanıt üretmeye zorlanmaktadır? Harita, bu soruyu pedagojik olarak üretken kılan eleştirel bir okuma aracına dönüştüğü ölçüde anlam kazanır.

3. "Ses"i Yeniden Düşünmek

Sınıf ortamında "ses" çoğu zaman konuşma eylemiyle özdeşleştirilir; konuşan öğrenci "katılımcı", az konuşan ya da susan öğrenci ise "pasif" olarak kodlanır. Bu dar tanım pedagojik olarak kabul edilemez. Aksine, ana dili çoğunluk dili olmayan, göçmen, iki dilli, dilsel güvensizlik yaşayan ya da sınıf içinde stereotipleştirilme riski taşıyan öğrencileri daha en baştan sessizliğe mahkûm eden bir katılım rejimi üretir (Freire, 1970; Giroux, 1988). Böyle bir rejimde konuşma, yalnızca bir ifade biçimi olmaktan çıkar; meşruiyet, güvenlik ve tanınma ile koşullanan bir ayrıcalığa dönüşür.

Freire'nin (1970) "suskunluk kültürü" olarak adlandırdığı bu durum, marjinalleştirilen grupların egemen normları ve mitleri içselleştirerek kendi deneyimlerini "söylenmeye değmez" saymalarıyla işler. Bilgi, baskın kültürün dili ve ölçütleri üzerinden tanımlandıkça, öğrenciler yalnızca suskunlaşmaz; aynı zamanda bilgiyi üretme haklarını da kaybederler. Bu döngüyü kırmanın yolu, Freire'nin altını çizdiği gibi, eleştirel bilinçtir: Bilgiyi üretme gücünü tanımak ve gerçekliği dönüştürülebilir olarak kavramak.

Cervantes-Soon'un (2026) Latin öğrencilerle yürüttüğü çalışma, bu suskunluk kültürünün sınıf içinde nasıl yeniden üretildiğini somut biçimde ortaya koyar.

Çalışma, "eksiklik" düşüncesinin, eşitsiz güç ilişkilerinin ve güvencesiz toplumsal koşulların bir araya gelerek öğrencilerin sesini kıstığını; beyaz öğrencilerin baskın söylemlerinin, Latin öğrencilerin kendini korumaya dönük suskunluğunun ve öğretmen otoritesinin sınıf içi iktidarı birlikte ördüğünü gösterir. Buradaki kritik uyarı nettir: "Onlar zaten çekingen" miti, eksiklik anlatısını yeniden üretir ve pedagojik düzenlemeler ile kurumun sorumluluğunu görünmezleştirir. Sessizlik kimi anlarda bir özneleşme hamlesi, bir hayatta kalma ya da direnç stratejisi taşısa da zorlayıcı ve hiyerarşik bir ortam sürdükçe kendiliğinden özgürleştirici bir zemine dönüşmez (Cervantes-Soon, 2026).

Bu nedenle eleştirel pedagoji açısından görev, öğrenciyi "daha çok konuşturma" hedefiyle sınırlanamaz. Asıl görev, suskunluğun nasıl üretildiğini, hangi kibirli ve merkezci iletişim alışkanlıklarıyla sürdürüldüğünü açığa çıkarmak ve dönüştürmektir. Bu noktada eleştirel dinleme kilit bir pedagojik eylem hâline gelir. Yapılması gereken suskunluğu bir yokluk ya da eksiklik olarak okumak yerine sınıfın gündelik iktidar düzeneklerini ele veren bir işaret olarak ciddiye almak; öğrencilerin hayatlarında dolaşan ayrıcalık, dışlama ve damgalanmanın sınıfa nasıl sızdığını tanımak; bu tanıma üzerinden güvenli alanlar kurarak öğrencilerin eleştirel deneyim okumalarını konuşulur, yazılır, çizilir ve haritalanır hâle getirmektir (Cervantes-Soon, 2026; Schultz vd., 2000).

Mekânsal anlatı yaklaşımı, "ses"i bu daha geniş, ilişkisel ve politik çerçevede yeniden düşünmeyi mümkün kılar. Ses yalnızca söylenen sözlerden ibaret değildir; bedenin sınıf içinde nerede durduğu, kime ne kadar yakın olduğu, bakışların nasıl hizalandığı, sessizliğin hangi anlarda ve hangi konumlarda yoğunlaştığı da sesin üretim sürecinin parçasıdır. Bu bağlamda "vokal mekân" kavramı (Abbot vd., 2014, s. 139) açıklayıcı bir işlev görür. Ses sınıfın içinde eşit biçimde dağılmaz; belirli bölgelerde yoğunlaşır, belirli bedenler arasında dolaşır ve kimi öğrencileri sürekli "merkez", kimilerini sürekli "çeper" olarak yeniden üretir.

Sınıf içi etkileşimi haritalayan çalışmalar, konuşmanın rastlantısal bir akış izlemediğini; aksine, sınıfın mekânsal düzeni, öğretmenin konumu ve yerleşik etkileşim alışkanlıkları tarafından belirlenen güzergâhlarda devam ettiğini açıkça göstermektedir (Abbot vd., 2014). Bu görünürlük, sessizliği bireysel "çekingenlik" ya da "özgüven eksikliği" ile açıklayan anlatıları bozar ve "Neden konuşmuyor?" sorusu yerine "Sınıfta konuşma, kimler için doğal ve erişilebilir bir pratik iken, kimler için risk ve bedel üreten bir deneyime dönüşüyor?" sorusunu sormamıza olanak tanır.

Powell'ın (2024) yürümeyi bir haritalama pratiği olarak ele alan çalışması, bu mekânsal okumanın eleştirel potansiyelini daha da genişletir. Powell'a göre haritalama, mekânı dışarıdan sabitleyen bir temsil değil; yürüyüşle, temasla ve hareketle kurulan bir bilgi üretim sürecidir. Yürümek eşikleri, kör noktaları, sınırları ve akışları bedensel olarak deneyimleyerek görünmez mekânsal düzenleri hem gözlemleme hem de bozma imkânı taşır. Sınıf bağlamına

taşındığında bu yaklaşım, "ses"i yalnızca kimin konuştuğu sorusundan kurtarır; sesin nerede mümkün hale geldiğini, nerede bastırıldığını ve hangi güzergâhlarda, nasıl dolaşıma girdiğini tartışmaya açar. Böylece sınıf, yalnızca bilginin aktarıldığı bir ortam değil, sesin, sessizliğin ve tanınmanın mekânsal olarak üretildiği bir pedagojik alan olarak kavranabilir (Powell, 2024).

Bu nedenle mekânsal anlatı ve sınıf içi haritalama, bir "ölçüm tekniği" olmaktan çok kolektif bir pedagojik düşünme ve müdahale alanı olarak ele alındığında eleştirel pedagojiye hizmet eder. Kimin sesi kendiliğinden merkeze taşınıyor, kiminki sürekli kanıt bekliyor; konuşma nerede yoğunlaşıyor, suskunluk nerede birikiyor; öğretmenin hareketi, yerleşim düzeni ve sınıfın "nerede"liği bu dağılımı nasıl kuruyor? Bu sorular, sessizliği bireysel bir sorun olmaktan çıkarıp sınıfın iktidar yüklü mekânsal, dilsel ve ilişkisel örgüsüne yerleştirir.

4. Kimlik ve Mekân: Sınıfta İlişkisel Olarak Kurulan Öznelik

Kimlik, sınıfa bireyin beraberinde getirdiği sabit bir özellik olarak düşünülemez; aksine sınıfın mekânsal ve ilişkisel örgüsü içinde her gün yeniden kurulan bir konumlanmadır. Nerede oturulduğu, kime yakın durulduğu, hangi alanların tercih edildiği ya da hangi köşelerden uzak durulduğu, kimliğin sınıf içinde aldığı biçimin ayrılmaz parçalarıdır. Bu nedenle kimlik, bireysel bir "öz"den çok, mekânla ve başkalarıyla kurulan ilişkiler ağı içinde şekillenen dinamik bir süreçtir (Massey, 2005).

Mekânsal anlatı tam da bu noktada açıklayıcı bir çerçeve sunar. Sınıfı aidiyetin, tanınmanın ve dışlanmanın üretildiği kurumsal bir mekân olarak okur. Bu okuma biçiminde sınıfın planı, oturma düzeni, geçiş yolları ve görünürlük bölgeleri, kimliğin nasıl mümkün hâle geldiğini gösteren anlatı öğeleri hâline gelir. Kimlik burada söylenenlerle sınırlı değildir; sessizlikler, yönelimler, mesafeler ve bedenin mekân içindeki yer kaplama biçimleri de bu anlatının parçasıdır.

Tam bu noktada, sınıf mekânının çocuklar tarafından nasıl algılandığını ve bu algının kimlik, aidiyet ve faillik ile nasıl ilişkili olduğunu incelemek için başka bir araştırmacı ile birlikte yürüttüğüm etnografik bir vaka çalışmasından bahsedebilirim (Yu ve Olğun-Baytaş, 2025). Araştırmamız, biri Güney Kore'de, ikisi ABD'de olmak üzere üç ilkokul sınıfında, yaklaşık bir dönem süren düzenli sınıf gözlemlerine dayanmaktadır. Veri toplama sürecinin merkezinde, çocuklara yöneltilen açık uçlu bir haritalama etkinliği yer almıştır: Çocuklardan okulda kendilerini en rahat hissettikleri alanları çizmeleri istenmiş; bu çizimler A4 kâğıt ve renkli kalemlerle, herhangi bir biçimsel sınırlama getirilmeden gerçekleştirilmiştir. Haritalama süreci, çocuklarla yapılan eş zamanlı yarı yapılandırılmış görüşmelerle desteklenmiş; çocukların çizimlerde kullandıkları semboller, boşluklar, ölçek farkları ve mekânsal vurgular, çocukların kendi sözlü açıklamalarıyla birlikte yorumlanmıştır. Çocuklar sınıfı haritalandırırken yalnızca fiziksel düzeni betimlememiş; rahatlık, gerilim, aidiyet, dışlanma ve hayal gücü gibi deneyimleri de mekâna kaydetmiştir. Bir alanın büyütülmesi, bir köşenin boş

bırakılması, belirli bölgelerin işaretlenmesi ya da üstünün çizilmesi, çocuğun sınıfta nasıl bir kimlik pozisyonu kurduğunu anlatan mekânsal ipuçları haline dönüşmüştür. Araştırmamızda, haritaları yalnızca görsel ürünler olarak ele almadık aynı zamanda çok kipli (multimodal) anlatılar olarak değerlendirerek çizim, sembol, yazı, renk ve mekânsal düzenlemeleri çocukların failliğini, kültürel referanslarını ve sınıf içindeki güç ilişkilerine dair sezgilerini açığa çıkaran anlatısal veriler olarak analiz ettik. Bu yaklaşım sayesinde sınıf, çocukların kimliklerini pasif biçimde yaşadıkları bir ortam olarak değil; anlamın, aidiyetin ve öznenin mekânsal anlatılar yoluyla aktif biçimde kurulduğu bir alan olarak kavramsallaştırılmıştır (Yu & Olğun-Baytaş, 2025).

Bu çalışma sayesinde, haritalama sürecinin özellikle dilsel olarak dezavantajlı görülen çocuklar açısından kritik bir pedagojik imkân sağladığına tanıklık etmiş olduk. Çocuk konuşmadığında bu durum deneyimsizlik ya da yetersizlikle açıklanamayacağını çoğu zaman sesin başka kanallarda dolaşımda olduğunu fark ettik. Çizimler, semboller, boşluklar, ölçekler ve yer seçimleri, sözün mekânsal karşılıkları olarak işlev gördü. Mekânsal anlatı bu çok kipli ifade biçimlerini ciddiye alarak sesi tek bir kanala hapsetmeyen bir pedagojik okuma önerdi (Yu & Olğun-Baytaş, 2025).

Bu bağlamda mekânsal anlatı, kimliği sınıfta "kim olduğumuz" sorusuyla değil, "nerede, kimlerle ve hangi koşullarda görünür hâle gelebildiğimiz" sorusuyla düşünmeyi mümkün kılar. Eleştirel pedagoji açısından belirleyici olan da tam olarak budur: Kimliği bireysel bir özellik olarak tanımlamak yerine, sınıfın mekânsal düzenlemeleri içinde üretilen eşitsizlikleri ve olanakları görünür kılmaktır.

5. Mekânsal Anlatı: Sınıfın Görünmeyen Düzeni Üzerine Küçük bir Uygulama

Bu bölüm, sınıf içindeki katılımın yalnızca bireysel özelliklerle ilgili olmadığını sınıfın mekânsal düzeniyle de şekillendiğini göstermek için küçük bir pedagojik uygulama örneği sunmaktadır. Mekânsal anlatı yaklaşımı, ders sırasında kimin konuştuğunu ya da kimin sessiz kaldığını bireysel bir mesele olarak ele almak yerine, bu durumların sınıfın yerleşimi, hareket örüntüleri ve etkileşim biçimleriyle nasıl ilişkili olduğunu anlamaya odaklanır. Bu nedenle uygulama, öğrencileri ya da öğretmeni değerlendirmek yerine sınıfın gündelik düzeni içinde çoğu zaman fark edilmeyen katılım örüntülerini birlikte görmeyi ve bu örüntüler üzerine düşünmeyi hedefler. Küçük gözlemler ve sınırlı mekânsal değişiklikler aracılığıyla, sınıfın nasıl daha kapsayıcı ve adil bir katılım alanına dönüşebileceği üzerine düşünme imkânı yaratır.

Birinci Hafta: Görmek (Sınıfın Sessiz Haritası)

Ders olağan biçimde başlar. Öğretmen anlatır, birkaç öğrenci söz alır, tartışma bildik rotasında ilerler. Dışarıdan bakıldığında "normal" bir ders akmaktadır.

Ancak bu kez sınıfta küçük bir fark vardır: Bir öğrenci (ya da iki kişilik küçük bir grup), dersin akışına bakmaktan öte dersin mekânsal hayatına bakmaktadır.

Kim konuşuyor? Konuşma sınıfın hangi tarafında yoğunlaşıyor? Öğretmen sınıfın neresinde duruyor, nereye daha sık gidiyor, hangi sıraya hiç uğramıyor? Sessizlikler nerede birikiyor?

Bu gözlem bir "puanlama" faaliyeti değildir. Kimsenin adı yazılmaz, kimse işaretlenmez. Gözlenen şey kişiler değil, örüntülerdir. Konuşmanın sınıf içinde nasıl dolaştığı, hangi bedenlerin merkeze yakın, hangilerinin sürekli çeperde kaldığı yavaş yavaş görünür olur. Harita çizilirken şu fark edilir: Sessizlik rastlantısal değildir; sınıfın belirli bölgelerinde yoğunlaşır.

Ders bittiğinde sınıf, aslında uzun zamandır içinde yaşadığı ama hiç bakmadığı bir şeyle karşı karşıyadır: Sınıfın kendi mekânsal düzeni.

İkinci Hafta: Konuşmak ve Küçük Bir Şeyi Değiştirmek

Bir sonraki derste harita ortaya konur. Harita, bu sınıfta konuşmayan öğrencilerin listesini yapmak yerine şu soruyu sormak için kullanılır: "Bu sınıf düzeni kime alan açıyor, kime kapatıyor?"

Tartışma sınıftaki öğrencilerin cevaplaması gereken sorulardan oluşmaz tam tersi sorular düzene yöneliktir. Kimse savunmaya geçmez; çünkü mesele "kim yanlış yaptı" değildir. Bu konudaki asıl mesele, sınıfın bugüne kadar hangi bedenleri merkezde tuttuğu, hangilerini kenarda bıraktığıdır.

Ardından küçük bir müdahale yapılabilir. Bu müdahale radikal bir reform niteliğinde değildir. Örneğin, oturma düzeninde küçük değişiklikler yapılabilir ya da sınıf içi tartışmalar küçük gruplar hâlinde yapılandırılarak ardından büyük grup tartışmasına taşınabilir. Ayrıca sözlü katılıma ek olarak, kısa yazılı katkılar ya da öğrencilerin düşüncelerini işaretleme ve benzeri yollarla ifade edebilecekleri alternatif katılım biçimleri geliştirilebilir. Ama önemli olan şudur: Bu değişiklik, "daha etkili öğretim" için değil; daha adil bir katılım ihtimali için yapılır.

Ders ilerledikçe fark edilen şey şudur: Konuşmanın rotası değişmiştir. Daha önce hiç konuşmayan biri kısa bir not bırakmıştır. Daha önce hep konuşan biri susmuştur. Sessizlik yer değiştirmiştir. İşte tam bu anda pedagojik bir soru doğar: "Sessizlik nereye gitti, konuşma kimlerin arasından geçti?" Bu soru, sınıfın artık eskisi gibi kurulamayacağını gösterir.

6. Eleştirel Pedagoji Dergisi Okuruna Bir Çağrı

Bu yazı, mekânsal anlatıyı yeni bir "pedagojik teknik" olarak önermez. Daha etkili dersler, daha akıcı tartışmalar ya da daha "katılımcı" sınıflar vaat etmez. Çünkü eleştirel pedagoji için asıl mesele, sınıfı daha verimli kılmaktan ziyade sınıfın kime hizmet ettiğini ve kimi dışarıda bıraktığını görünür kılmaktır.

Eleştirel pedagoji okuruna düşen görev tam da burada başlar. Eğer sınıfı yalnızca yöntemler, içerikler ve ölçme araçları üzerinden tartışıyorsak, mekânı, bedenleri ve sessizlikleri pedagojik analizimizin dışında bırakıyorsak, katılım eşitsizliklerini hâlâ bireysel "çekingenlik", "motivasyon eksikliği" ya da "dil yetersizliği" ile açıklıyorsak, iktidarın sınıf içindeki en etkili biçimlerinden birini gözden kaçırıyoruz demektir.

Bu metnin çağrısı nettir: Sınıfa yalnızca ne öğretildiği üzerinden değil, nasıl bir mekânsal dünyada öğretildiği üzerinden bakmak zorundayız.

Bu, radikal bir başlangıçtır. Çünkü mekâna bu şekilde bakmak, sınıfın masumiyetini bozar. Sınıfın doğal olmadığını, tarihsel ve kurumsal olarak kurulmuş bir düzenek olduğunu gösterir. Kimlerin merkeze yakın durduğunu, kimlerin sürekli kenarda kaldığını, kimin konuşmasının düşük riskli, kimin konuşmasının maliyetli olduğunu açığa çıkarır. Özellikle dilsel olarak marjinalleştirilen, sınıfsal olarak dezavantajlı ya da kurumsal normlara uymayan öğrenciler için bu fark pedagojik olduğu kadar politik bir meseledir.

Eleştirel pedagoji, uzun zamandır şunu söyler: Eğitim tarafsız değildir. Mekânsal anlatı bu sözü somutlaştırır. İktidarın yalnızca müfredatta, söylemde ya da ölçme rejimlerinde olmadığını yerleşimde, mesafede, harekette ve görünürlükte nasıl işlediğini gösterir. Bu nedenle mekânsal anlatı, eleştirel pedagojinin yerine geçen yeni bir yaklaşım olmaktan öte eleştirel pedagojinin çoğu zaman ihmal edilen bir boyutunu geri çağıran bir uyarıdır.

Mekânsal anlatı, sınıfı "daha iyi" hâle getirme garantisi sunmaz. Ama sınıfı başka türlü düşünme zorunluluğu yaratır. Eleştirel pedagoji için bu zorunluluk bir seçenek değil, bir sorumluluktur. Çünkü adalet, ancak görünür olan üzerinden değil, görünmez kılınmış olanı ısrarla ortaya çıkarmak üzerinden inşa edilebilir.

Bu metin, bir sonuçla değil, bir davetle bitmelidir. Çağrı, öğretmenlere, üniversite hocalarına, araştırmacılara ve eğitim kurumlarına yöneliktir:

Sınıfı olduğu gibi kabul etmeyin.

Sessizliği doğal saymayın.

Katılımı bireysel eksikliklerle açıklamayın.

Ve en önemlisi, mekânı pedagojik analizinizin dışına itmeyin.

Sınıfın mekânsal düzenini ve işleyişini yeniden düşünün.

Bakışınızı daha önceden çok dikkat etmediğiniz kısımlara kaydırın.

Sessizliğin haritasını çıkarın.

Ve pedagojiyi, mekânın içinden yeniden kurmaya cesaret edin.

Kaynakça

Abbot, S., Cook-Sather, A., & Hein, C. (2014). Mapping classroom interactions: A spatial approach to analyzing patterns of student participation. *To Improve the Academy, 33*(2).

Center for Engaged Learning. (2019). *Mapping classroom interactions* [Pedagogical partnership resources].

Cervantes-Soon, C. G. (2026). When Silence Speaks: Power, Marginalization, and Latinx Immigrant Students in Dual Language Classrooms. *Journal of Latinos and Education*, *25*(1), 78-97.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals*. Bergin & Garvey.

Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.

Lim, F. V., O'Halloran, K. L., & Podlasov, A. (2012). Spatial pedagogy: Mapping meanings in the use of classroom space. *Cambridge Journal of Education, 42*(2), 235–251.

Massey, D. (2005). *For space*. Sage.

Powell, K. (2024). *Walking the map*. *International Journal of Multicultural Education, 26*(1), 8–30.

Schultz, K., Buck, P., & Niesz, T. (2000). Democratizing Conversations: Racialized Talk in a Post-Desegregated Middle School. *American Educational Research Journal*, *37*(1), 33-65. https://doi.org/10.3102/00028312037001033 (Original work published 2000)

Yu, S. (2023). *Children's moments of becoming in United States and Korean classrooms: Spatial production through multiliteracy practices* (Doctoral dissertation). Pennsylvania State University.

Yu, S., & Olğun-Baytaş, M. (2025). Children's spatial narratives: Exploring agency and multiliteracy through classroom mapping activities. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–23.

Eğitim Programında Epistemik Özgürleşme: *Itinerant Curriculum Theory* Üzerine Bir Analiz[1]

João M. Paraskeva, Fatma Mızıkacı [2]

Bu makale, çağdaş eğitim programı kuramcılarından João M. Paraskeva ile bir dizi görüşmenin ve okumaların analizi üzerinden *Itinerant Curriculum Theory*'nin (ICT) kavramsal temellerini incelemektedir. Çalışma, Paraskeva'nın Mozambik'te sömürgecilikle, Portekiz'de baskıcı rejimle ve ABD'de akademik sürgünle örülü yaşam hatlarının, ICT'nin (*Itinerant Curriculum Theory*) sömürgecilik karşıtı yönelimini nasıl beslediğini açığa çıkarmaktadır. Aynı zamanda ICT'nin eğitim programı alanında egemen olan Avrupa-merkezci epistemolojik yapıları eleştirerek *pluriversalite* (çoklu evrensellik), *transmodernite*[3] ve *radical co-habitus* (radikal ortak-yaşam) ilkeleri üzerinden çoğul dünyalar için eğitim fikrini nasıl kurduğuna dair birinci elden bir anlatı sunmaktadır. Paraskeva, Mozambik'ten Portekiz'e ve ardından ABD'ye uzanan yaşamöyküsünün, ICT'nin kuramsal temellerini nasıl şekillendirdiğini tartışmaktadır. Paraskeva, eğitim programı alanının, Avrupa-merkezci yapıların baskısı altında derin bir kuramsal kriz yaşadığını savunur ve *epistemicide* (epistemik kıyım, özellikle Batı dışı bilgi sistemlerinin yok edilişi), *curricularicide* (eğitim programı kıyımı), *existentialicide* (varoluş kıyımı) kavramlarını kullanarak bilginin, kültürün ve varoluşun sistematik biçimde yok edilmesine dikkat çeker.

Paraskeva, kişisel yaşamöyküsünün sömürgecilik, direniş ve sürgün deneyimlerinin belirlediği politik bağlamından hareketle, *Itinerant Curriculum Theory* adını verdiği kuramsal yaklaşımın tarihsel ve epistemolojik temellerini ayrıntılı biçimde tartışmaktadır. Onun çalışmaları Mozambik'te başlayıp Portekiz ve daha sonra ABD'de süren yaşamının, sadece bireysel bir biyografi değil, aynı

[1] Bu makale, João M. Paraskeva'nın yazılarının ve kendisiyle yapılan bir dizi görüşmenin analizidir.

[2] *jmparaskeva@gmail.com, tmamizikaci@gmail.com*

[3] Transmodernite, toplumsal dönüşüm süreçlerini tanımlayan ve ortaya çıkan sosyo-kültürel, ekonomik, politik ve felsefi değişimleri ifade eden genel bir terimdir. Hâkim görüşlerin, ekonomistlerin ve politikacıların küreselleşme olarak adlandırdığı şeyden daha geniş, derin ve radikaldir ve içsel ve dışsal dönüşüme adanmış çeşitli hareketler, çalışma alanları ve hayaller arasında doğal bir bağlantı olduğunu öne sürer.

zamanda kuramın soy–ağacını oluşturan politik-toplumsal bir hat olduğunu açığa çıkarır. Nitekim kendisi de kimliğini tanımlarken sadece Portekizli değil, aynı zamanda Mozambikli olduğunu ve her iki bağlamın hafızasını taşıdığını, bu nedenle Afrika deneyiminin ve yaşam tarzının Portekiz'de bastırıldığını dolayısıyla birden fazla kültürde yaşamayı deneyimlediğini vurgular. João M. Paraskeva'nın yazılarından ve kendisiyle yaptığım birkaç görüşmeden yola çıkarak oluşturduğum bu analiz, eğitim programı çalışmalarının güncel yönelimlerini sorgulayan ve alternatif bir düşünme ufku oluşturan bu kuramsal yaklaşımı eğitim çevrelerine tanıtmayı, farklı bakış açılarını ve kavramları eğitim programının merkezine yerleştirmeyi hedeflemektedir.

Itinerant Curriculum Theory[4]: Bir kavramsallaştırma süreci

Eğitim programı çalışmaları alanı son yıllarda hem kuramsal hem de politik açıdan derin bir dönüşüm ihtiyacı ile yüz yüzedir. Küresel ölçekte yükselen piyasa-temelli eğitim politikaları, ulusalcı yeniden düzenlemeler ve neoliberal yönetimler, eğitim programını giderek teknik bir uygulama alanına indirgerken, kimin bilgisine değer verileceği ve hangi dünyanın mümkün kılınacağı sorularını geri plana itmektedir. Eğitim gibi sistemler, modernite ve post-modernite gibi paradigmaların ürettiği kavramlar ve düşünce sistemlerinin açıklamakta yetersiz kaldığı durumlarla karşı karşıyadır. Bu ortamda eğitim programı alanı da kuramsal düşünme kapasitesini yitirme tehlikesi ile karşı karşıyadır.

Itinerant Curriculum Theory (ICT), eğitim programı alanındaki tartışmaları hem eleştirel pedagojinin hem de dekolonyal kuramların kesişim noktasında yeniden konumlandıran özgün bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. ICT, Pinar'ın öğreneni ve öğretmeni özne yapan öz-odaklı *currere* yaklaşımının deneyim vurgusunu, Freire'nin politik özgürleşme kavramını ve Quijano ile Mignolo'nun kolonyalite (sömürgesellik) ve epistemik adalet tartışmalarını bir araya getirerek, eğitim programı düşüncesini küresel güç ilişkileri bağlamında yeniden tartışır. Bu konumuyla ICT, alanın gelenekselleşmiş teknik–yönetsel modellerinin ötesine geçen aynı zamanda eleştirel yaklaşımların dahi çoğu kez göz ardı ettiği epistemik tekçilik sorununa karşı kapsamlı bir müdahale niteliği taşır. Alanyazında göçebe düşünce (Deleuze ve Guattari), *entanglement* (dolaşıklık) (Barad) ve *pluriversalite* (çoklu evrensellik) (Santos) gibi kavramlarla diyaloğa giren ICT, kuram ile politik mücadele arasındaki bağı canlı tutan, dünyayı farklı bakış açılarından yeniden kurmaya yönelik gezgin/göçebe bir eğitim programı anlayışı geliştirir.

Paraskeva, ICT yaklaşımı ile bu krize kapsamlı bir müdahale gerçekleştirmektedir. ICT, eğitim programının hegemonik Avrupa-merkezci

[4] İngilizce *itinerant* kavramı Türkçeye genellikle "göçebe", "gezgin" veya "gezici" olarak çevrilse de bir eğitim programı kuramının adı bağlamında bu karşılıkların hangisinin uygun olduğu henüz netlik kazanmamıştır. Bu nedenle kavramın doğrudan çevirisinden ziyade, alana özgü anlamını karşılayacak biçimde ele alınması ve tartışılması gerekmektedir. Hareketli, çoğul, bağlamsal bir eğitim programı anlamlarını da düşünerek, söz konusu terim için kuramsal bir çerçeve içinde yeniden kavramsallaştırma yapılmasına ihtiyaç vardır.

epistemolojiler tarafından belirlenen sınırlarını aşmayı; *epistemicide, curricularicide* ve *existentialicide* süreçlerinin görünmez kıldığı bilgi, kimlik ve varoluş biçimlerini yeniden kuramsal düşünmenin merkezine yerleştirmeyi amaçlar. Paraskeva'ya göre eğitim programı, yalnızca öğrenme içeriğinin belirlendiği teknik bir alan değil, ontolojik ve epistemik mücadelelerin iç içe geçtiği politik bir zemindir. Paraskeva, dekolonizasyonu yalnızca tarihsel sömürgeciliğin sona ermesi değil bilginin ve ontolojik varoluşun özgürleşmesi olarak konumlandırır. ICT, çoklu evrensellik, transmodernite ve radikal ortak-yaşam ilkeleri üzerinden eğitimsel dönüşüm için çoğul bilgi evrenlerinin birlikte varlığını savunur. Bu yönüyle kuram, eğitim programı çalışmalarında kuramsal düşünmenin yeniden inşasına ve karşı-hegemonik perspektiflerin eğitim alanına taşınmasına önemli bir katkı sunmaktadır.

Paraskeva'ya göre eğitim programı, iktidar ilişkilerinin, bilginin kimin tarafından üretileceği ve kimin bilgisine değer verileceği konusunda belirleyici rol oynadığı derinden politik bir mücadele alanıdır. Bu nedenle O, eğitim programı alanının ciddi bir kuramsal üretim krizine sürüklendiği kanaatindedir. Bu kriz, öncelikle Avrupa-merkezci epistemolojinin hegemonik tahakkümünden beslenmektedir. Avrupa-merkezci epistemoloji, eğitimsel bilginin tek meşru kaynağının Batı düşüncesi olduğunu dayatmış hem sömürgeleştirilmiş toplumların bilgi geleneklerini hem de karşı–hegemonik kuramcıları marjinalleştirmiştir. Paraskeva bu durumu *epistemicide* kavramıyla açıklar. *Epistemicide,* bilgi soykırımı anlamına gelen bir kavram olarak, belirli bilgi rejimlerinin yok edilmesi, itibarsızlaştırılması ve görünmez kılınması anlamını taşımaktadır. *Epistemicide* sadece epistemik alanda değil, eğitim programının yapısal organizasyonu üzerinden de bir yok etme pratiğini ifade eder. Kavram hem epistemik kıyımı hem de metodolojik kıyımı kapsar. Diğer bir kavram olan *curricularicide* ise eğitim programının belirli toplulukların tarihsel, kültürel ve dilsel mirasını dışlayarak onların eğitimsel varlık zeminini tasfiye etme süreçlerine işaret eder. Bu iki yok etme biçimi nihayetinde *existentialicide* ile birleşir. *Existentialicide* eğitimsel öznenin varoluşunun gasp edilmesi, bireylerin ve toplulukların "insan olma", "özne olma" haklarının sistematik olarak bastırılması anlamına gelmektedir. Paraskeva'ya göre, eğitim programının bu üçlü yıkıcı etkisi –*epistemicide, curricularicide, existentialicide*– hem sömürgecilik tarihi boyunca hem de günümüz eğitim politikalarında farklı görünüm ve biçimlerde devam etmektedir.

ICT'nin kuramsal doğuşu bu eleştiriden hareketle şekillenir. ICT, hem kuram hem de pratik düzeyde epistemik çoğulluğu merkeze alan, eğitim programı alanına çoğulculuk ve dolaşıklık (*entanglement*) ufku açan bir yaklaşım olarak sunulmaktadır. Paraskeva, hegemonik olanın karşısına tek bir alternatif koymanın da yeterli olmadığını savunur; zira karşı-hegemonik gelenekler dahi çoğu kez hegemonik bilgi rejimlerinin sınırları içinde kalabilmektedir. Dolayısıyla ICT, alternatif üretmekten çok, çoğul bilgi evrenlerinin birlikte yaşamasının koşullarını araştıran bir yolculuk kuramıdır. ICT'de *itinerant* (göçebe/gezgin) nitelemesi tam da buradan gelir:

"Bilgi, kültür ve kimlik, sınırlar arasında gezinerek, yerleşik kategorilere meydan okuyarak sürekli yeniden kurulur."

Paraskeva'nın bu yaklaşımında dekolonizasyon, yalnızca sömürgeci yönetimlerin sona ermesi değil, epistemik ve varoluşsal kurtuluşun süreklileştirilmesi anlamına gelir. ICT, eğitim programını belirli bir epistemolojik merkeze bağlamak yerine, farklı mücadelelerin iç içeliği üzerinden gezgin/göçebe bir kuramsal duruş önermektedir. Böylece eğitim programı çalışmaları yerleşik, tekçi, ulus-devlet merkezli eğitim anlayışlarını aşarak dünyanın farklı kesimlerinden gelen tarihsel deneyimlerle birlikte düşünme kapasitesi kazanır. Bu çerçevede *transmodernite* ve *pluriversalite* kavramları önem kazanır:

"Tek bir modernitenin mutlak hâkimiyetine karşı birden çok dünyayı mümkün kılan, çoklu bilgi evrenlerinin birlikte var olmasını hedefleyen radikal bir ortak-yaşam (radical co-habitus) anlayışı ICT'nin merkezindedir."

Paraskeva'nın çocukluk ve gençlik dönemine ilişkin anlatıları, ICT'nin yalnızca soyut bir kuramsal ürün olmadığını, kişisel-politik deneyimler tarafından şekillendiğini gösterir. Mozambik'teki sömürgeci baskıyı, Portekiz'deki faşist rejimi ve sonrasında akademik sürgünü deneyimleyen Paraskeva, *"hiçbir zaman tek bir yere ya da kimliğe ait olamamanın", "hem buralı hem yabancı olmanın"* epistemik sonuçlarını tartışır. Bu durumun kendisine yapıların dışından bakabilme, iktidarın kör noktalarını görebilme imkânı sunduğunu belirtir. ICT tam da bu dışarıdan bakış ile içerideki mücadelelerin kesişim hatlarında doğmuştur.

Paraskeva, eğitim programı çalışmalarının tarihinde hegemonik paradigmaların sadece ana akımı değil, eleştirel gelenekleri de çoğu kez sınırlandırdığını ifade eder. Özellikle Batı akademisinde gelişen eleştirel pedagojik konumların bile, zaman zaman epistemik tekçilikten tamamen sıyrılamadığını bu nedenle ICT'nin, karşı-hegemonik olanın da eleştirisini kapsamının merkezine aldığını vurgular. ICT'nin eleştirel, anti-kolonyal ve materyalist yönelişi, eğitim programı alanını tarihsel mücadelelere yeniden bağlar:

"Eğitim programı, yalnızca sınıflarda ne öğretileceği değil, insanların hangi dünyalarda yaşayabileceği sorusunu belirleyen bir mücadeledir."

Paraskeva'ya göre bugün küresel ölçekte şahit olunan eğitim politikaları –piyasa temelli dönüşümler, neoliberal yönetimler, ırkçı ve ulus-devletçi yeniden düzenlemeler– eğitim programını iktidarın mülkiyet alanı hâline getirmiştir. Böyle bir ortamda eğitim programı, insanların yaşamsal imkânlarını düzenleyen temel güç hâline gelir. Bu nedenle ICT, eğitimsel özgürleşme fikrini merkeze alır, direnişi, dayanışmayı ve ontolojik kurtuluşu eğitim programının asıl meseleleri olarak yeniden çerçeveler. ICT'nin temel çağrısı, dünyayı ve bilgiyi yeniden kurma mücadelesinin eğitim alanında sürdürülmesi gerektiğidir.

Kuramın bütününde dikkat çeken diğer bir nokta, Paraskeva'nın kuramsal imgelemi yeniden canlandırma ısrarıdır. Ona göre eğitim programı alanı, pragmatizm ve teknik yaklaşımlar altında kuramsal düşünme kapasitesini yitirmektedir. ICT, bu durağanlığa karşı hareket, dolaşım ve yeniden düşünme çağrısıdır. Böylelikle kuram, sınırlayan değil, imkân açan bir eylemselliğe dönüşür. Paraskeva'nın eğitim programı çalışmalarına yaptığı katkı, yalnızca eleştirel bir tespit değil aynı zamanda dönüştürücü bir yönelim önermesidir.

Sonuç

Bu makalede João M. Paraskeva'nın ICT'yi yapılandırdığı kuramsal, politik ve epistemolojik temeller analiz edilerek, eğitim programı çalışmalarında dekolonyal bir düşünme ufkunun olanakları tartışılmıştır. Analiz, ICT'nin yalnızca alternatif bir eğitim programı modeli önermekten öte, eğitim programı alanının epistemik temellerini sorgulayan ve yeniden kurmayı amaçlayan radikal bir kuramsal müdahale olduğunu göstermektedir.

Paraskeva'nın yaşamöyküsü ile kuramsal üretimi arasındaki güçlü ilişki, bilginin tarihsel, politik ve varoluşsal bağlamlardan bağımsız düşünülemeyeceğini açık biçimde ortaya koymaktadır. ICT, *epistemicide, curricularicide* ve *existentialicide* kavramları aracılığıyla, eğitim programının yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ontolojik ve epistemolojik bir mücadele alanı olduğunu görünür kılmaktadır.

ICT'nin çoklu evrensellik, transmodernite ve epistemik çoğulluk vurgusu, eğitim programı çalışmalarının Avrupa-merkezci sınırlarını aşma yönünde güçlü bir kuramsal zemin sunmaktadır. Bu yaklaşım, farklı bilgi geleneklerinin birlikte var olabileceği çoğul bir eğitimsel dünyanın mümkün olduğunu savunarak, eğitim programı alanında epistemik adalet ve özgürleşme perspektiflerini güçlendirmektedir.

Sonuç olarak bu makale, ICT'nin eğitim programı çalışmalarında kuramsal düşünmenin yeniden canlandırılması, dekolonyal perspektiflerin güçlendirilmesi ve eğitim programının politik doğasının yeniden görünür kılınması açısından önemli bir katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. ICT, eğitim programını yalnızca mevcut dünyanın yeniden üretim aracı olarak değil, aynı zamanda daha adil, çoğul ve özgür dünyaların inşasına katkı sağlayabilecek bir kuramsal ve politik imkân alanı olarak düşünmeye davet etmektedir.

Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcı ve Eleştirel Düşünceyi Geliştirme Pratikleri: Bilgehan Gündoğan İle Söyleşi

Yasemin Tezgiden-Cakcak[1]

Eleştirel Pedagoji Dergisi'nin bu sayısında okul öncesi eğitiminde yaptığı yaratıcı, yenilikçi ve eleştirel çalışmalar ile bizlere ilham ve umut veren ODTÜ Yuva ve Anaokulu Okul Öncesi Öğretmeni Bilgehan Gündoğan ile söyleşiyoruz. Çocuklarda merak uyandırması, adalet duygusunu geliştirmesi, söz hakkı sahibi oldukları bilincini yerleştirmesiyle okul öncesinde eleştirel pedagoji uygulamaları yapan Bilge Öğretmen kızım Yaprak Cakcak'ın ve arkadaşlarının, Orman Grubu sınıfının üç yıldır öğretmeni. Beş yaşındaki Orman Grubu[2] çocuklarına Bilge Öğretmen nasıl bir öğretmen diye sorunca onu şöyle tarif ediyorlar: "Tatlı biri", "iyi bir öğretmen", "güzel", "eğlenceli", "çok çok çok iyi bir öğretmen, öğretmenimiz bizi seviyor", "etkinlik yapmayı seven biri", "çok komik bir öğretmen", "güzel bir öğretmen, azıcık sarılıyoruz, azıcık öpüyoruz, azıcık da onunla dans ediyoruz." Bilge Öğretmen en çok neyi sever dediğimizde "bizi, bizimle oynamayı," "bizle etkinlik yapmayı", "dans etmeyi", "bizimle bahçede oynamayı", "bize bir şeyler öğretmeyi" şeklinde yanıtlar alıyoruz. Bilge Öğretmen çocuklarla öylesine ilgileniyor, öyle güzel çalışmalar yapıyor ki çocuklar hem düşüncelerini hem duygularını güzel biçimde ifade edebiliyor, hem kendi haklarını hem arkadaşlarının hakkını savunabiliyor, birbirlerini okulda ve dışarıda kolluyor, birbirlerine zor anlarında destek oluyorlar. Kolektif olarak hikâye yazıyor, doğal malzemelerle sanatsal çalışmalar yapıyor, resimli hikâye kitaplarını görsellerden okuyabiliyor, hatta okul içinde minik eylemler bile yapabiliyorlar. Hasta olup okula gidemediklerinde üzülüp ağlıyorlar. Yaptıkları onca etkileyici çalışmayı burada anlatmak mümkün değilse de bir bölümü üzerine Bilge Öğretmen ile sohbet ettik.

[1] gbilge@metu.edu.tr, yasemintezgidencakcak@gmail.com

[2] Orman Grubu çocuklarının fotoğraflarının bu söyleşide yayınlanmasına izin verdikleri için ODTÜ Yuva ve Anaokulu Orman Grubu velilerine ve yazıya katkıları için Dr. Ebru Eren-Kükürt'e teşekkür ederiz.

Yasemin Tezgiden-Cakcak: Sevgili Bilge Öğretmenim, önce bize biraz kendinizi tanıtır ve mesleğinizi böylesi aşk ve özveriyle yapmanızın sırrını anlatır mısınız?

Bilgehan Gündoğan: Öncelikle bu nazik davet ve güzel sözleriniz için teşekkür ederim. Yaklaşık on üç yıldır çocuklarla çalışıyorum ve bu süreçte hem mesleki hem de kişisel olarak gelişmeye, dönüşmeye devam ediyorum diyebilirim. İşin sırrına da gelince, aslında çok gizemli bir tarafı yok. Hatta belki çok klişe gelecek ama işimi gerçekten severek ve tüm enerjimle yapmaya çalışıyorum. Bu sevgi doğal olarak çocuklara da yansıyor. Çünkü onlar filtresizdir, öğretmenlerine güveniyor ve kendilerini rahat ifade edebiliyorlarsa orada gerçek bir bağ oluşmuş demektir. Çocuklar yetişkinin kalbiyle orada olup olmadığını hisseder ve ancak kalbinizle onların dünyasına dâhil olabilirsiniz. Benim için öğretmenliğin özü tam da burada yatıyor, dürüstlük ve samimiyette… Elbette zorlandığım zamanlar da oluyor, çünkü bu meslek büyük bir sabır ve özveri istiyor. Özellikle mesleğe başladığım ilk yıllarda, kendimi çok sabırlı biri olarak tanımlayamazdım, hala da öyle belki de... Zaman içinde kendi sabırsızlığımı çocuklarda gördükçe onları daha iyi anladığım ve o bakış açısıyla bugün daha farkında ve esnek olduğum, daha öğrenen bir yerdeyim. Sanırım bu işin en önemli sırrı da burada, onlarla her gün yeni bir şey öğreniyor olmakta. O yüzden, yaptıklarımın çocuklarda nasıl bir karşılık bulduğuna odaklanıyorum. Nitekim paylaştığınız cümlelerde de olduğu gibi, çocukların öğretmenlerini anlatırken söyledikleri o birkaç kelime bile sınıfta kurulan ilişkiyi ve o iklimin nasıl yaratıldığını anlatmaya fazlasıyla yetiyor. Zaman içinde fark ettiğim şey şu oldu: Çocukların okul dışında da birbirlerini sahiplenmeleri, haklarını savunmaları ya da zor anlarda birbirlerine destek olmalarının, kendiliğinden gelişen davranışlar değil, sınıfta kurulan güvenli ilişkinin bir sonucu olduğunu sanıyorum. Örneğin sınıfta ağlayan arkadaşlarını gördüklerinde doğrudan bana yönelmek yerine, onun yanına gidip elini tutarak ona destek olup duygusunu paylaşmaya çalışıyorlar. Sınıfta uyguladığımız empati ve duygusal gelişime dayalı uygulamaların yansımasının bir sonucu olduğunu düşünüyorum.

Yasemin Tezgiden-Cakcak: Bir veli olarak, sizin bitmek bilmeyen enerjinizi, mesleğinize ve çocuklara yönelik sevginizi ve samimiyetinizi hayranlıkla izliyorum. Öğrencilerinizle kurduğunuz ilişkiye yönelik bir sorum var ilk olarak. Öğrencilerinizin ilk günden size Bilge diye hitap edebileceğini söylediniz. Onlar size çoğunlukla Bilge diyor ve bu benim çok hoşuma gidiyor. Neden Bilge?

Bilgehan Gündoğan: Öncelikle, bir veli olmanızın ötesinde, eğitim alanındaki akademik birikim ve deneyiminizle, çocuklarla olan ilişkimi bu kadar yakından ve duyarlılıkla takip ediyor olmanızı ve gözlemlerinizi çok kıymetli buluyorum. Sizin de söylediğiniz gibi biz eğitimciler, üç yaşında yani çok erken bir dönemde, belki anne-babalarından sonra onlara temas eden ilk yetişkinleriz. Haliyle önceliğim, onlara ihtiyaç duydukları ve güvende olduklarını hissedecekleri ortamlar hazırlamak. Bunun ilk adımında da çocuklar öğretmenlerine karşı bir yakınlık arayışında olurlar, isimle hitap etmeleri de güzel bir başlangıç oluyor ve mesafeyi kaldırıyor bence. Tam da bu sebeple ulaşılabilir olmayı, çocukların güvende hissettikleri ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir başlangıç yapmayı tercih

ediyorum. Bu yakınlık ya da samimiyetin, nasıl adlandırıyorsak, çocukların hata yapmaktan çekinmemelerini sağladığına, beraberinde sağlıklı bir ilişkinin kapılarını da araladığına inanıyorum. Ayrıca bir öğretmen olarak bu samimiyeti sağlamanın, sağlıklı sınırlar koymakla çeliştiğini de düşünmüyorum.

Yasemin Tezgiden-Cakcak: Ben de tam bunu soracaktım. Öğrencilerinizle böylesi eşitlikçi bir ilişki kurmanıza rağmen öğretmen olarak mesleki otoritenizin hiç sarsılmadığını görüyorum. Tersine sizi hem çok seviyor hem de öyle ciddiye alıyorlar ki yakın ilişkilerle sağlıklı sınırların dengesini çok iyi kurabildiğinizi anlıyorum. Bence bu ikisi sağlıklı öğretmen-öğrenci ilişkisi için çok önemli. Zira eleştirel pedagoji öğrenci-öğretmen çelişkisini aşarken bir yandan da öğrenme-öğretme ortamını yaratmak için öğretmenin mesleki otoritesinin gerekli olduğunu savunur. Bu konuda neler söyleyeceksiniz?

Bilgehan Gündoğan: Bir öğretmen olarak her çocuğa aynı mesafede, adil ve tutarlı bir şekilde yaklaşmaya özen gösteriyorum, çünkü her bir çocuk benim için özel ve kıymetli. Aynı zamanda sınıftaki klasik öğretmen – öğrenci arasındaki "bilen" – "bilmeyen" rolleri yerine; benim rolümün rehber pozisyonunda olmasına, çocuklardaki merakı uyandırıp öğrenme isteğini tetiklemesine önem veriyorum. Sizin de belirttiğiniz gibi, mesleki otorite burada işlevsel hale geliyor. Örneğin çocuklar sanılanın aksine sınırları sever. Ben sınıf içerisinde, daha okulun ilk günü çocuklara bir otorite figürü olarak kuralları tek taraflı sıralamak yerine; onların da fikirlerini alarak kuralların amacı üzerine düşünmeye, sınırları birlikte belirlemeye, kendilerini sürecin bir parçası olarak görmelerini sağlamaya dikkat ediyorum. Çocuklar, sözlerine değer verildiğini gördüklerinde çok daha hızlı bir şekilde içselleştiriyorlar. Sınırların tutarlı, net olduğu ve sözlerinin dikkate alındığı bir ilişkide çocuklar, öğretmenini seviyor, güveniyor, hem de ciddiye alıyorlar. Ben de sanırım dengeyi bu şekilde sağlıyorum. Öğretmenin bu sınırları sevgi ve tutarlılıkla koruması, çocuklara güvenli bir çerçeve çizip söz hakkı tanıması eleştirel pedagojinin de okul öncesindeki karşılığı sanırım. Zaten bu yaklaşım, otoriteyi değil, baskıyı reddediyor.

Yasemin Tezgiden-Cakcak: Bu söylediklerinizi bana Yaprak'ın şu sözlerini çağrıştırdı: "Okulumuzda *yasak* diye bir kelime kullanmıyoruz." Bu sizin ısrarla üzerinde durduğunuz bir şey benim anladığım. Bu noktayı eğitim yaklaşımınıza bağlamak isterim. Okul öncesi eğitimde sizi yönlendiren ilkeleri anlatabilir misiniz?

Bilgehan Gündoğan: Evet Yaprak'ın da söylediği gibi sınıf içerisinde "yasak" kelimesini kullanmayı doğru bulmuyorum çünkü bana çok dıştan denetimli, otorite tarafından konulmuş ve sorgulanamayan keskin bir sınır gibi geliyor. Öğretmen ve öğrenci arasındaki kural koyan ve kurala uyan rollerinin olduğu hiyerarşik bir iletişim yerine; neden-sonuç ilişkisini ve empatiyi ön plana çıkaran diyaloğa dayalı bir dil kullanmayı tercih ediyorum. Örneğin, sınıf içerisinde koşmak istediklerinde onlara doğrudan "yasak" demek yerine sınıfta koşmanın masa ve sandalyeler nedeniyle tehlikeli olabileceğini anlatıyorum. Bahçenin ise koşmak için daha uygun bir alan olduğunu açıklayarak, davranışlarının sonuçları

hakkında öngörü edinmelerini ve kendilerini güvenli bir şekilde yönlendirmelerini sağlıyorum. Böylelikle çocuklar bir kuralın nedenleri üzerine düşündüğünde kuralın nedeni, kimin yararına olduğu, bu kurala uymamaları durumunda neler olabileceği hakkında fikir yürütebiliyor. Bunlarla birlikte, belirli bir modele bağlı kalmaktan ziyade, farklı yaklaşımlardan beslenmeyi tercih ediyorum. Sınıf içindeki yaşantımızda Montessori, Reggio Emilia, Waldorf gibi pek çok yaklaşımın izleri görülebiliyor. Bağ odaklı yaklaşım da bunlardan biri ve özellikle çocukların okula uyum sürecinde güvenli bağ kurmasının sağlanmasında oldukça yararlı oluyor. Öğrenme ortamında demokratik, çocuk merkezli ve oyun temelli yaklaşımı tercih ediyorum. Okul öncesi dönemde çocukların kendilerini güvende hissetmeleri, merak duygularını canlı tutmaları ve aktif katılımları benim için çok önemli. Sınıfta her çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını gözetmeye, yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat vermeye çalışıyorum. Çocukların en iyi oyun yoluyla öğrendiğinin bilinciyle, oyunu eğitim sürecinin doğal ve en önemli parçası olarak kullanmaya özen gösteriyorum. Mesela, Ankara'yı tanıtırken öncesinde çocuklara şehrin önemli simgelerini görsellerle anlattım. Ardından çocukları gruplara ayırarak, ahşap bloklarla seçtikleri yerleri inşa etmeleri yönünde destek olmaya çalıştım. Bu süreçte hem yaratıcılıklarını hem de mekânsal düşünme becerilerini aktif olarak kullandılar. Daha sonra yaptıkları yapıların tanıtımını bir drama etkinliği içinde diğer arkadaşlarına sundular. Her grup yaptıkları yapıyı arkadaşlarına bir rehber gibi tanıttı, diğer çocuklar da ziyaretçi rolünde gezerek yapının özelliklerini inceledi. Bu etkinlik sırasında çocuklar öyle dikkatli ve detaycı davrandılar ki, Etnografya Müzesi'nin önünde bulunan Atatürk'ün at üzerindeki heykelini bile büyük bir özenle ve kendi seçtikleri malzemelerle hiçbir müdahale olmaksızın yaratıcı şekilde tasarladılar. Böylece çocuklar bilgiyi oyun yoluyla deneyimleyerek öğrendiler, arkadaşlarıyla paylaşarak ifade etme ve sosyal etkileşim becerilerini de geliştirmiş oldular. Etkinliğin etkisi kalıcı oldu, haftalar sonra bir gezimiz esnasında, Ankara Kalesi'ni uzaktan gördüklerinde ve Hitit heykelinin önünden geçtiğimizde, önceki öğrenmelerini hatırlayıp heyecanla arkadaşlarıyla paylaştılar.









Yasemin Tezgiden-Cakcak: Merak duygularının çok geliştiğini gözlemleyebiliyorum. Yaprak bir gün eve gelip "Anne sen Shakespeare'i tanıyor musun?" diyor. Başka bir gün Salvador Dali'nin "Belleğin Azmi" adlı resmini biliyor musun diye soruyor, Van Gogh ve Picasso resimlerini nasıl birbirinden ayıracağını anlatıyor ve ben şaşırıp kalıyorum. Mutluluğun resmini yapıyor Abidin Dino diyor. Osman Hamdi Bey'den ve ressam Frida Kahlo'nun otoportrelerinden söz ediyor. Bir veli ve eğitimci olarak 5 yaşındaki kızımdan bunları duymak beni büyülüyor. Diğer arkadaşlarıyla bunlar üzerine sohbet ettiklerini duyuyorum. Öğrencilerin yaratıcılığını artırmak ve onların eleştirel düşünen bireyler haline getirmek için çok büyük çaba sarf ediyorsunuz. Bu alanda yaptığınız çalışmalardan söz eder misiniz?

Bilgehan Gündoğan: Aslında çocukların bu meraklı, sorgulayan ve bağlantı kurabilen bireyler olarak kendilerini bu kadar güzel ve güçlü ifade etmeleri beni şaşırtmıyor, çünkü sınıf içinde sanat öğrenme sürecimizin merkezinde yer alıyor. Resim, müzik, tiyatro, drama gibi alanlar çocukların sadece bilgi edinmesini değil, düşünmesini, yorumlamasını ve anlamlandırmasını kolaylaştırıyor. Sanatın bu besleyici gücünü okul öncesinde dönemde çok kıymetli buluyorum. Mesela, William Shakespeare'i tanıtırken onun ünlü bir tiyatro yazarı olduğunu kısaca anlatıyor sonra süreci yalnızca anlatımda bırakmayıp, sınıfta Shakespeare'e bürünüp hikâyeyi başlatıyorum. Çocuklara küçük roller ve görevler veriyorum ancak hikâyenin nasıl devam edeceğini, nereye evrileceğini tamamen çocukların hayal güçlerine bırakıyorum. Süreç doğaçlama ilerliyor. Bu sayede Shakespeare gibi soyut ve zor görülebilecek bir isim çocukların dünyasında yaşanmış ve anlamlandırılmış bir deneyime dönüyor. Bir öğretmen olarak bu çalışmaların olumlu etkisini, çocukların merak dolu bakışlarını ve heyecanlı katılımlarını gördükçe, daha fazlasını nasıl sunabilirim diye düşünüyorum. Çünkü okul öncesi dönem, Montessori'nin de vurguladığı gibi çocukların emici zihinlerinin ve yaratıcılıklarının en yoğun olduğu dönemdir. Bu yüzden biz eğitimcilere düşen de bu dönemde çocuklara yaratıcılığı öğretmekten çok, zaten içlerinde var olan

potansiyeli beslemek ve açığa çıkarmaktır. Sınıf içinde de tek bir doğru cevabı olan sorular sormak yerine, açık uçlu sorular sorarak düşünmeleri yönünde destekliyorum. Bazen de hikâyenin başını anlatıp sonunu onların hayal gücüne bırakarak farklı çözümler bulmalarını, daha doğrusu kendi bakış açılarını oluşturmalarını sağlıyorum. Örneğin, üzerinde farklı nesnelerin resimlerinin bulunduğu hikaye taşlarımız var. Taşın birinde şemsiye, diğerinde ağaç vb. basit resimler yer alıyor. Bu taşları bir kese içerisine koyup, her çocuğa sırayla bir tane seçtiriyorum. Hikâyeyi başlatmak için ben de kendime bir taş seçip, üzerindeki resmi kullanarak hikâyeyi başlatıyorum. Daha sonra her çocuk kendi sırası geldiğinde, taşındaki resmi de kullanarak hikâyeyi sürdürüyor. Bu yöntem sayesinde çocuklar hem hayal güçlerini hem de yaratıcılıklarını geliştiriyor ve kendilerini ifade etme fırsatı buluyorlar. Beraberinde çok yapılandırılmış çalışmalardan uzak duruyorum ve özgünlüklerini korumalarını önemsiyorum. Benim için kritik nokta; çocuğun yaptığı her ürün ve düşüncede kendi izini bırakabilmesidir. Bu hem yaratıcılığın hem de eleştirel düşünmenin en güzel göstergesidir.









Yasemin Tezgiden-Cakcak: Ben de hikâye anlatımı ve yaratıcılık konusuna gelecektim. Orman Grubu çocukları, yani sizin sınıfınız kolektif olarak Orman Macerası adlı enfes bir hikâye kitabı yazıp resimlediler bu yıl. Bu nasıl oldu, biraz anlatır mısınız? Çocukların yaratıcılığını hem hikâye kurmada hem resmetmede nasıl bu kadar güçlendirdiniz?

Bilgehan Gündoğan: Bu çalışma, bizim sınıfta zaten uzun zamandır yaptığımız bir alışkanlıktan ortaya çıktı. Ben çocuklara kitap okurken mutlaka yazarından, resimleyen kişiden bahsederim. Bu sayede erken okuryazarlık çalışmaları kapsamında çocukların yazı farkındalığı becerileri gelişirken, aynı zamanda kitabın kolektif bir emeğin ürünü olduğu bilgisini de ediniyorlar. Okul öncesi dönemde çocuklara bir bilgiyi somutlaştırdığınızda anlam kazanır. Buradan yola çıkarak, neden bir sınıf kitabımız olmasın diye düşündüm ve hemen işe koyulduk. Her sayfa bir çocuğa aitti, hem anlatacak hem de resmedecekti. Ama bunu



yaparken rastgele değil, bir bütünlük sağlamak amacıyla birbirlerini dinleyerek ilerlemeleri yönünde onlara rehberlik etmeye çalıştım. Bir çocuk başladı, diğeri arkadaşının kaldığı yerden hikâyeyi devam ettirdi. Amacım, bireysel üretimden çok kolektif bir eserin parçası olabilmeleriydi. Bir kitabın nasıl ortaya çıktığını adım adım yaşayarak deneyimleme şansı buldular. Sonuç olarak ortaya gerçekten çok tatlı bir kitap çıktı, ama asıl güzel olan şey çocukların süreci sahiplenmesiydi. Heyecanla bu sayfayı ben yaptım demeleri, her sayfayı hangi arkadaşının yaptığına kadar detaylandırmaları çok kıymetliydi. Bu süreçte şunu bir kez daha gördüm ki çocuklar yaparak ve yaşayarak deneyimlediklerinde çok daha kalıcı öğrenmeler ortaya çıkıyor.





Yasemin Tezgiden-Cakcak: Gerçekten harika bir çalışma. Emeklerinize sağlık hepinizin. Yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin gelişmesinde okuma çalışmalarının, tiyatronun, müze gezilerinin, ressamları tanıtmanızın etkisi büyük sanki. Ne dersiniz?

Bilgehan Gündoğan: Mutlaka büyük bir etkisi var. Ankara gibi kültürel olanaklar açısından zengin olan bir şehirde yaşadığımız için bu konuda çok şanslı olduğumuzu düşünüyorum ve elbette avantajlarını sonuna kadar kullanıyoruz. Mesela, Resim ve Heykel Müzesi'ne gitmeden önce çocuklara, bazı eserleri tanıtıyorum daha sonra müzeye gittiğimizde, bu tanıtımı bir oyuna çeviriyoruz. Çocuklar ellerindeki kartlarda gördükleri eserleri müze içerisinde bulmaya çalışıyorlar. Bu süreç, onların hem gözlem yeteneklerini hem de estetik ve duygusal farkındalıklarını geliştiriyor, ayrıca eserleri yerinde görme şansı bulmaları öğrenmeyi daha anlamlı hale getiriyor. Yine ressamları çalışırken eserleri tanıtıp onu birebir kopyalamak yerine, sanatın yorumlanabilen ve esneyebilen yönünü keşfediyorlar. Aynı resmin farklı şekillerde yorumlanabiliyor



olması da yaratıcılığın kapılarını açıyor. Aynı zamanda, sınıftaki sanat çalışmalarında süreç odaklı bir yaklaşımla hareket ediyorum. Çalışmanın sonucuna değil; çocukların resmi yaparken verdiği kararlar, hayal güçlerini kullanma biçimleri ve yaratıcılık süreçlerini değerli buluyorum. Bu da yaratıcılıklarını besliyor. Şüphesiz, okuma çalışmaları da çocukların kelime dağarcığını zenginleştirerek ifade edici dil ve yaratıcı düşünme becerisine büyük katkı sağlıyor. Okul öncesinde dramayı çok önemli bir yerde, tüm bunların merkezinde tutuyorum. Drama sadece bir oyun değil, çocuğun günlük yaşamdan esinlenerek kuaför, kasiyer, aşçı gibi rollere büründüğü, hayal gücünü, duygu ve düşüncelerini kullanarak kendini ifade etme fırsatı bulduğu önemli bir alandır. Sınıf içerisinde de dramayla çalıştıkça, çocukların bu yolla daha derin ve kalıcı öğrendiğini fark ettim ve bu farkındalıktan sonra birçok çalışmayı doğal olarak drama üzerinden kurgulamaya başladım. Örneğin; okul öncesi döneme çok uygun ve görsel olarak da çocukların hemen dikkatini çeken Van Gogh'un Kargalar ve Buğday Tarlası tablosu üzerinden ilerlediğimiz bir süreç vardı. Bu tabloyu çocuklara tanıtırken, Atatürk'ün çocukken dayısının çiftliğinde kargaları kovaladığına dair bilinen bir anıyı da tekrar paylaştım. İlk bakışta birbirinden bağımsız gibi görünen bu iki anlatı, çocukların zihninde çok hızlı birleşti, o günden sonra çocuklar bu tabloya sadece bir resim olarak değil, bir hikâye ve bilgi bütünlüğü içinde bakmaya başladılar. Bu noktada süreci drama ile derinleştirdik. "Bu tabloyu canlandırsak neler olurdu" sorusunu sorduğum anda çocuklar büyük katılım gösterdi, hemen oyunun içinde olmak istediler. Bir buğday tarlası hayal ettik, korkuluklar, kargalar ve çiftçi gibi roller ise tamamen çocukların talepleriyle belirlendi. Kimi korkuluk, kimi karga, kimi de tarladaki çiftçiyi canlandırmak istedi. Tüm bu roller çocukların istekleri ile doğaçlama olarak şekillendi ve ilerledi. Ben bu süreçte daha çok oyunu yöneten değil, çocukların hayal gücünü serbestçe kullanabilmelerinin önünü açan bir noktada kalmayı tercih ettim. Çocukların bu kadar istekli bir şekilde sürecin içine girmesi, rolleri sahiplenmesi ve başka arkadaşlarına da oyunda alan açmaları dramayı neden bu kadar merkezde tuttuğumu çok daha net anlatıyordur sanırım. Bu tür çalışmalarla çocuklar yalnızca bilgiyle değil, içlerinden gelen potansiyeli fark ederek sürecin aktif bir parçası haline geliyorlar.

Yasemin Tezgiden-Cakcak: Gerçekten de kendilerini çok iyi ifade ediyorlar. Örneğin Yaprak "anne bu bana haksızlık olmuyor mu?", "bu ayrımcılık", "arkadaş ayrımcılığı yapmıyoruz" biçiminde konuşarak hakkını arayabiliyor. Bunun zamana yayılan bir çalışma olduğunun farkındayım ama son dönemde Çocuk

Hakları üzerine ayrıca çalıştığınızı biliyorum. Çocuklara dövizler yaptırıp onlarla okul içinde mini bir eylem yaptınız sanki. Bunlardan biraz söz eder misiniz?















Bilgehan Gündoğan: Çocukların kendilerini bu kadar net ve özgüvenli bir şekilde ifade edebiliyor olmaları elbette çok etkileyici. Haklarını arıyor olmaları zaman içinde desteklenen bir sürecin sonucu. Çocuk haklarının üzerinde durmamızın nedeni de tam olarak buydu. Çocukların yalnızca kurallara uyması değil; kuralların nedenini anlamaları, sorgulamaları ve kendilerini güvenle ifade edebilmeleri. Mesela çok yakın bir zaman diliminde bunu çok net yaşadığım bir an oldu. Bir etkinlik esnasında her çocuğa beyaz hamur vermiştim. Malzeme yetmediği için iki çocuğa da renkli hamur vermek durumunda kaldım. Bir iki çocuk "Ama bu bize haksızlık olmuyor mu? Bize neden renkli vermedin?" dedi. Açıkçası bir öğretmen olarak durup kendimi sorguladım, çünkü gerçekten çok haklı bir soruydu. Hemen çocuklara dönüp "Peki sizce bunu nasıl daha adil bir hale getirebiliriz? "diye sordum. Kendi aralarında konuşup herkesin istediği malzemeyi kullanabileceğine dair bir çözüm önerdiler ve birlikte uyguladık. Aslında çocuk hakları çalışmalarını tam da böyle günlük yaşamın içerisindeki bu küçük anlar üzerinden ele almalıyız. Burada benim için belirleyici olan şey ortaya çıkan çözümden çok, çocukların bir haksızlıkla karşılaştığında bunu fark edebilmeleri ve çekinmeden dile getirebiliyor olmaları. Çünkü bu tür anları, çocukların hak duygusunu yaşamın tamamına taşıyabilecekleri ve iç farkındalık geliştirdikleri bir kırılma anı olarak görüyorum. Sözünü ettiğiniz bir diğer etkinlikte ise, Çocuk Hakları Gününü farkındalık yaratmak için bir fırsat olarak gördüm. Öncesinde, sohbetimiz esnasında konuyu doğrudan anlatmak yerine, bu konuda ne bildiklerini anlamaya çalıştım. Günlük hayatta yaptıkları pek çok şeyden bahsettik, okula gitmek, oyun oynamak ve yemek yemek gibi. Ancak beni asıl etkileyen, onların verdiği cevaplar oldu. Mesela, dinlenme ve eğlenme hakkı… Çünkü tam da çocuk diliyle ve çok gerçek bir yerdendi. Esasen, bir çocuğun kendi ihtiyacının bilincinde olup, bu kadar rahat ifade edebilmesi, fikirlerinin önemsendiği, özgür ve demokratik bir anlayışla yaptığımız çalışmaların amacına ulaştığının bir göstergesidir. O gün çocuklar aslında bunu kanıtladı. Bahsettiğiniz mini yürüyüşümüz de şöyle oldu; çocuk hakları hakkında konuştuk. Sonra çocuk haklarını kendi çizimleriyle ifade ettikleri pankartlar hazırladılar ve bunu herkesle paylaşmak için heyecan duydular. Pankartları ellerinde tutarak okulu dolaştık ve öğrendiklerimizi herkesle paylaştık. Böylelikle hem çocuk hakları konusundaki fikirlerini ifade etmiş, hem



de okuldaki diğer arkadaşlarının konuyla ilgili farkındalığını yükseltmiş oldular. Aslında bu etkinliğin, onların yaptıkları çalışmaları paylaşma ve görünür kılma isteğinden doğduğunu söyleyebilirim.

Yasemin Tezgiden-Cakcak: Çocukların kendilerini böyle özgürce ifade edebilmiş olmaları gerçekten de uzun zamandır verdiğiniz emeğin bir sonucu. Sizi gönülden tebrik ederim. Son olarak doğa ile, doğal malzemelerle, bitkilerle, ormanla temas içinde yetiştiriyorsunuz çocukları. Sınıf bahçenize çiçek ve meyve fideleri ektiniz, onları suladınız, büyüttünüz, ürünleri toplayıp yediniz. Orman okulu çalışması kapsamında haftanın konularını ormanda işlediniz, organik malzemelerden saat yaptınız örneğin en son. Bu konuda neler söylersiniz?

Bilgehan Gündoğan: Okul öncesi eğitimde öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olabilmesi için çocuğun aktif katılımı çok önemlidir. Günümüzde birçok çocuk sebze ve meyveleri hazır halde görüyor, hatta en temel meyve ve sebzelerin toprakta mı yoksa ağaçta mı yetiştiği konusunda bile yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayabiliyorlar. Biz de şehir hayatında çok da kolay bulunmayan bir bahçe imkânına sahipken, bu alanı çocukların öğrenme sürecinin doğal bir parçası haline getirmek için kullandık. Çocuklar, bir bitkinin ekilmesinden sulanmasına, bakımından büyümesini bekleyene kadar her aşamada sorumluluk üstlenerek, sabretmeyi, emeğin değerini ve sürecin önemini bizzat deneyimleyerek öğrenme fırsatı buldular. ODTÜ gibi bir üniversitenin kampüsünde bulunan bir okul olmanın sağladığı bir başka güzel imkânsa orman okulu uygulamasıdır sanırım. Sizin de söylediğiniz gibi bazen haftalık belirlenen konuları ormana uyarlıyoruz, bazen de sadece gözlem ve keşfe dönük çalışmalar yapıyoruz. Bu sayede çocuklar, doğayı bizzat deneyimleyerek keşfetmeye, risk almaya ve karşılaştıkları problemlere içinde bulunulan şartlar çerçevesinde uygun çözüm yolları üretmeye çalışıyorlar. Mesela ormanda kullanmaları gereken yolda, bir su birikintisi olduğunu fark ettiklerinde onu aşmak için taş, kozalak ve dalları kullanarak birçok farklı yol deneyebiliyorlar. Bu süreç, hem kendi-



lerine güvenlerini ve yapabilirim hissini, hem de yeni fikirler üretmelerini destekliyor. Ormanda olmak, bir yandan çocuklara özgürce hareket alanı sağlarken, öte yandan da iş birliği içinde, doğayla dost bir ilişki kurmalarına olanak tanıyor. Ayrıca, yapay materyaller yerine doğanın sunduklarından faydalanarak, yaratıcılıklarını da ortaya çıkardıkları çok yönlü bir öğrenme ortamı oluşuyor.



Yasemin Tezgiden-Cakcak: Bilge Öğretmenim, zamanınız, enerjiniz ve varlığınız için çok çok teşekkür ederim. İyi ki sizler gibi eğitimciler var. Söyleşimize katıldığınız için çok teşekkür ederim.



Bilgehan Gündoğan ile yaptığımız bu söyleşide paylaşılan deneyimler, eleştirel pedagoji yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde yalnızca çocuk merkezli bir eğitim anlayışına değil, aynı zamanda özgürleştirici bir öğrenme pratiğine de işaret etmektedir. Öncelikle sınıf içinde kurulan diyalojik ilişki, Paulo Freire'nin "bankacı eğitim modeli"ne karşı geliştirdiği "problem tanımlayıcı eğitim" anlayışıyla güçlü bir paralellik taşımaktadır. Freire'nin eleştirdiği bankacı model, bilgiyi öğretmenden öğrenciye tek yönlü ve durağan bir aktarım olarak kurgularken, burada gözlenen sınıf pratiği bilgiyi, yaşam dünyasından hareketle birlikte üretilen, sorgulanan ve yeniden anlamlandırılan bir süreç olarak ele almaktadır. Ne var ki bu yaklaşımı yalnızca "öğrenci merkezli" ya da "katılımcı" bir pedagojik düzenleme olarak görmek yetersizdir. Günümüzde popülerleşmiş öğrenci merkezli eğitim anlayışları çoğu zaman öğrenme sürecini bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gereken pedagojik bir teknik sorun olarak ele alırken, Freire'nin problem tanımlayıcı eğitimi, öğrenme süreci ile toplumsal değişme arasında kurduğu güçlü bağ üzerinden ayrışır. Freire'nin yönteminde sınıf ortamındaki diyalojik bilgi üretimi, yalnızca bireysel gelişimi değil, tarihsel ve toplumsal gerçekliğin eleştirel çözümlemesini ve dönüştürülmesini hedefler. Öğrencilerin deneyimlerinin sınıfa taşınması, bu deneyimlerin pedagojik olarak tanınmasıyla sınırlı değildir; bu deneyimler, eşitsizliklerin, güç ilişkilerinin ve tarihsel koşulların sorgulanabildiği bir düşünme alanına dönüştürülür. Bu nedenle öğretmenin rehber konumu, otoritenin yumuşatılmasından ibaret değildir; öğretmen ve öğrencinin birlikte düşünen, birlikte sorgulayan ve dünyayı dönüştürülebilir bir gerçeklik olarak kavrayan özneler hâline gelmesini ifade eder. Çocukların söz hakkı, karar süreçlerine katılımı ve gündelik deneyimlerin pedagojik tartışmaya açılması, yalnızca demokratik bir sınıf atmosferi yaratmakla kalmamakta, öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki bağı erken yaşta kuran bir bilinçlenme sürecine işaret etmektedir. Bu yönüyle bu söyleşide karşılaştığımız sınıf içi pratikler, problem tanımlayıcı pedagojinin erken çocukluk düzeyindeki örnekleri olarak, öğrenmeyi toplumsal değişimin imkânıyla birlikte düşünen eleştirel bir eğitim anlayışına yaklaşmaktadır.

Freire'nin "diyalog" kavramı, bu söyleşinin merkezinde yer alan temel pedagojik ilke olarak dikkat çekmektedir. Diyalog burada yalnızca iletişimsel bir araç değil, eşitlikçi bir ilişki kurma, özneleşmeyi mümkün kılma ve bilinç dönüştürme pratiği olarak öne çıkmaktadır. Sınıf içinde "yasak" yerine neden-sonuç ilişkisine dayalı açıklamaların tercih edilmesi, otoritenin baskıcı biçimlerini reddeden ancak pedagojik sorumluluğu ve etik sınırları koruyan bir yaklaşımı göstermektedir. Bu yaklaşım, Freire'nin baskıcı otorite ile pedagojik otorite arasındaki ayrımına işaret eder: Amaç itaat üretmek değil, bilinç geliştirmektir. Çocukların "haksızlık", "ayrımcılık" gibi kavramları gündelik yaşam içinde kullanabilmeleri bilinçlenme (conscientization) sürecinin erken yaşlarda filizlenebileceğine dair olasılıkları öne çıkarmaktadır. Burada eğitim, yalnızca bilişsel bir kazanım değil, dünyayı anlamlandırma ve dönüştürme kapasitesinin gelişimi anlamına gelmektedir.



Çocuk hakları üzerine yapılan çalışmalar ve okul içinde gerçekleştirilen sembolik yürüyüş, pedagojik pratiğin kamusal bir boyut kazandığını ortaya koymaktadır. Bu tür uygulamalar, çocukları edilgen alıcılar olmaktan çıkarıp toplumsal özne olarak konumlandırmakta, onları hak, adalet ve eşitlik kavramları etrafında düşünmeye ve eylemeye davet etmektedir. Böylece eğitim, yalnızca bireysel gelişimi değil, toplumsal dönüşüm potansiyelini de içeren bir süreç haline gelmektedir. Bu boyut eleştirel pedagoji yaklaşımı benimsenen sınıf içi pratiklerde önemli bir yere oturmaktadır. Freire'nin vurguladığı gibi eğitim hiçbir zaman nötr değildir; ya mevcut düzeni yeniden üretir ya da onu dönüştürme potansiyeli taşır. Bu bağlamda çocukların hak temelli bir dil geliştirmeleri ve kolektif biçimde kendilerini ifade etmeleri, pedagojik pratiğin dönüştürücü bir yön kazandığını göstermektedir.

Doğa temelli çalışmalar, kolektif hikâye yazımı ve sanatın merkezde olduğu öğrenme ortamı ise eleştirel pedagoji yaklaşımının yaratıcılığı, kolektiviteyi ve deneyimsel öğrenmeyi önceleyen yönünü güçlendirmektedir. Çocukların kendi izlerini bırakabildikleri üretimler, bilginin yeniden üretimi değil, birlikte inşası anlamına gelmektedir. Bu durum Freire'nin "insanların dünyayı yalnızca anlamakla kalmayıp yeniden yaratma kapasitesine sahip olduğu" düşüncesiyle örtüşmektedir. Çocukların üretim sürecinde özne olmaları, pedagojik alanın demokratikleşmesini ve öğrenmenin kolektif bir deneyime dönüşmesini sağlamaktadır.

Sonuç olarak bu söyleşi eleştirel pedagoji yaklaşımının yalnızca teorik bir çerçeve değil, okul öncesi düzeyde dahi somut, uygulanabilir ve dönüştürücü bir pratik olabileceğini göstermektedir. Bu deneyimler, eğitimin hiyerarşik bir bilgi aktarımı süreci olmak zorunda olmadığını, diyalog, katılım, adalet ve kolektif üretim temelinde yeniden kurgulanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle bu uygulamalar, pedagojik yaklaşımın niteliğinin belirleyici olduğunu ve dönüşümün sınıf içinden başlayabileceğini güçlü biçimde göstermektedir. Bu deneyimler, eğitimin geleneksel kalıpların ötesine geçerek çocukları, dünyayı sorgulayan ve dönüştürme kapasitesine sahip özneler olarak konumlandırmanın mümkün olduğunu ortaya koyması bakımından umut vericidir.

Erken Çocukluk Eğitiminde Aktif Yurttaşlık

Müge Olğun-Baytaş[1]

Okullar yalnızca akademik becerilerin öğretildiği yerler değildir, çocukların aile dışındaki kamusal yaşama ilk kez düzenli biçimde katıldıkları kurumlardır. Erken çocukluk sınıfları, çocuklara birlikte yaşamayı, farklılıkla karşılaşmayı, söz almayı ve başkalarını dinlenmeyi (ya da susturulmayı), ortak kurallar altında müzakere etmeyi ve topluluk hayatını etkileyen kararlara katılmayı deneyimleme imkânı verir. Bu nedenle erken çocukluk eğitimi (EÇE), uzun zamandır yurttaşlık eğitiminin bir alanı olarak düşünülür. Ancak son yıllarda literatür, "yurttaşlığın" yalnızca hukuki statü ya da yetişkinliğe ertelenmiş bir hedef değil, gündelik hayatta icra edilen bir pratik olduğunu daha güçlü biçimde vurgular. Bu yaklaşım, küçük çocukların yurttaşlığı "ileride" değil, şimdi ve burada, katılım, sorumluluk, bakım, çatışma, uzlaşma ve hatta itiraz pratikleri üzerinden yaşayabildiklerini savunur (DeZutter, 2023; Biesta ve ark., 2009). Dolayısıyla erken çocukluk sınıfı, yurttaşlığın yalnızca anlatıldığı değil, deneyimlendiği bir kamusal forumdur.

1) Erken çocuklukta aktif yurttaşlık neden önemlidir?

Aktif yurttaşlık EÇE'de önemlidir, çünkü çocukların "kimlerin sesi duyulur?", "kararlar nasıl alınır?", "kurallar değişebilir mi?", "farklılık tehdit mi yoksa kaynak mı?" gibi sorulara dair ilk güçlü öğrenmeleri çoğu zaman sınıfta oluşur. DeZutter (2023), yurttaşlık eğitiminde iki yönelimden söz eder: Yurttaşlığa hazırlık (gelecek için içerik öğretimi) ve yurttaşlık deneyimi (çocukların şimdiki zamanda yurttaşlığı yaşaması). Hazırlık yaklaşımı çoğu kez sosyal bilgiler alanında yurttaşlığa dair bilgi öğretimine (ülke, kurumlar, semboller vb.) odaklanır. Buna karşılık yurttaşlık deneyimi yaklaşımı, çocukların kamusal yaşamın mikro biçimlerini zaten sınıfta icra ettiklerini kabul eder.

Bu ayrımın pratik sonuçlarını Payne ve arkadaşlarının (2020) çalışması çok net biçimde gösterir. Araştırmada bazı okullarda erken yaş yurttaşlık eğitiminin sıklıkla "bayrak-lider tanıma", "marş ezberi", "oy verme"yi bir sınıf prosedürü olarak uygulama gibi dar bir çerçeveye sıkıştırıldığını, bunun da çocuklara çoğu zaman itaat, uyum ve bireycilik öğrettiğini belirtirler (Payne ve ark., 2020). Oysa

[1] mugeolgun@iyte.edu.tr

aynı araştırma, farklı okul türlerindeki sınıflarda çocukların gün boyunca "topluluk için ve toplulukla birlikte" eylemde bulunduklarını, yani yurttaşlığı bedensel, ilişkisel ve gündelik pratiklerle yaşadıklarını belgelemiştir. Araştırmacılar küçük çocukların "bedenselleşmiş yurttaşlık eylemi"ni üç örüntü üzerinden görünür kılar:

1. Ortak pratiklerle topluluk kurma (örn. paylaşma ve eşit dağıtma),
2. İlişkileri müzakere etme ve kişilerarası problem çözme (örn. çatışma ve uzlaşma),
3. Başkalarına bakım ve ilgi gösterme (örn. teselli etme, destekleme).

Çalışmanın kilit bulgusu şudur: Öğretmenler ve sınıf düzeni çocuklara daha fazla özneleşme/faillik alanı açtığında, çocukların yurttaşlık kapasiteleri genişler (Payne ve ark., 2020). Yani aktif yurttaşlık, çocukların "hazır" getirdiği sabit bir özellik değil, sınıfın katılım mimarisi içinde üretilen bir kapasitedir.

Bu çerçeve, Boyte'nin (2010, 2019) demokrasiye ilişkin "gündelik siyaset" ve "kamusal emek" kavramsallaştırmalarıyla da uyumludur: Demokrasi, yalnızca sandıkta değil, birlikte iş yapabilme, ortak sorun çözme, topluluk hayatını birlikte kurma pratiklerinde yaşanır. Erken çocuklukta paylaşma, birlikte karar alma, adalet duygusu üzerine konuşma, haksızlığa tepki verme, yanlış yaptığı davranışı onarma girişimleri gibi eylemler, çocukların dünyasına ölçeklenmiş kamusal emek biçimleridir (Payne, 2018; Payne ve ark., 2020). Bu yüzden EÇE, yalnızca aktif yurttaşlığın "temeli" değil, aynı zamanda aktif yurttaşlığın ilk sahnesidir.

2) Okul aktif yurttaşlığı neden ve nasıl desteklemelidir?

Aktif yurttaşlık, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alındığında, okulun sorumluluğu yalnızca çocuklara katılım imkânları sunmakla sınırlı kalmamakta, katılımın anlamlı, sürdürülebilir ve etkili biçimde gerçekleşebilmesi için gerekli altyapının oluşturulmasını da kapsamaktadır. Uygulamada "katılım" kavramının çoğu zaman sembolik düzeyde kaldığı, çocukların görüş bildirebildiği ancak alınan kararlar üzerinde etkili olamadığı, oy kullanabildikleri hâlde yalnızca sınırlı ve önemsiz seçenekler arasında tercih yapabildikleri, kuralları öğrenmelerine rağmen bu kuralları tartışma imkânı bulamadıkları görülmektedir. Bu nedenle, katılımı destekleyici okul yaklaşımının, sınıf yaşamının planlanması ve yürütülmesine bütüncül biçimde dâhil edilmesi gerekmektedir.

(a) Çocukların sesinin sınıf icinde dolaşımını adil kılan katılım yapıları kurmak

Yurttaşlık deneyimi, çocukların görüş bildirmesine, başkalarını dinlemesine, müzakere etmesine ve birlikte karar almasına alan açar (DeZutter, 2023). Bunun için sabah toplantıları, çocuklarla birlikte oluşturulan sınıf anlaşmaları, "kim konuşuyor/kim susuyor?" dengesini gözeten küçük grup düzenlemeleri ve farklı

ifade kanalları (çizim, drama, hareket, sembol kullanımı) önemlidir. Bu, özellikle çokdilli ya da farklı iletişim biçimlerine sahip çocukların yurttaşlık katılımını genişletir.

(b) Sınıfı "uyum/itaat" düzeni değil, "sivil topluluk" olarak kurmak

Payne ve ark. (2020), sınıf topluluğunu bir yurttaşlık topluluğu gibi gördüğümüzde gündelik rutinlerin anlamının değiştiğini belirtir. Paylaşma, sırayla konuşma, materyal kullanımı gibi süreçler yalnızca "özdenetim" değil, topluluk yaşamını sürdürme, ortak yararı gözetme ve başkalarına karşı sorumluluk geliştirme pratikleridir.

(c) Çatışmaları bastırmak yerine onları yurttaşlık becerilerini öğrenme anlarına dönüştürmek

Topluluk hayatında çatışma kaçınılmazdır. Okul çatışmayı sadece "problem davranış" olarak ele alırsa çocuklara şu örtük mesajı verir: "Anlaşmazlık tehlikelidir; sorunları otorite çözer." Oysa çatışma, müzakere, adalet ve onarım pratiklerini öğrenmek için güçlü bir yurttaşlık laboratuvarıdır (Payne ve ark., 2020). Öğretmenin rolü burada cezalandırıcı kontrol değil, duyguları adlandırma, perspektif kazandırma, olumlu iletişim süreçlerini yapılandırma (özür dileme, nezaketli olma, empati kurma) ve çocukların çözüme katılımını sağlamadır.

(d) Bakım ve sorumluluğu yurttaşlık olarak görünür kılmak

Payne ve ark. (2020), komüniteryen yurttaşlık yaklaşımıyla (topluluğa yönelik sorumluluk, bakım ve ilgi) küçük çocukların yurttaşlığını güçlü biçimde temellendirir. Sınıfta yeni gelen bir arkadaşın dahil edilmesi, ağlayan bir çocuğun teselli edilmesi, materyalin adil paylaşımı gibi pratikler "nazik davranış" olmanın ötesinde topluluğu ayakta tutan yurttaşlık eylemleridir.

(e) Kapsayıcı yurttaşlık için kültürel ve dilsel kaynakları "varlık" olarak tanımak

Yurttaşlık eğitimi bazen "kimin yurttaş sayıldığı"na dair dışlayıcı kodlar üretebilir. Bu nedenle kültürel olarak duyarlı öğretim, çocukların kültürel ve dilsel repertuvarlarını eksiklik değil kaynak olarak ele alır (Gay, 2002). Olğun Baytaş ve Schroeder (2021), kültürel olarak uygun çocuk edebiyatı ve yapılandırılmış okuma-etkinlik rutinlerinin, çocukların yurttaşlığı "statü" değil "eylem" olarak kavramasına yardımcı olduğunu, yurttaşlığın yardım etme, iş birliği, çevreye özen, topluluk kurma gibi gündelik pratiklerle ilişkilendirilebileceğini gösterir. Böylece okul, yurttaşlığı tek bir normatif kimliğe indirgemeden, herkesin katkı sunabileceği çoğul bir alan olarak kurar.

3) Aktif yurttaşlık ve eleştirel pedagoji: Neden birbirinden ayrılamaz?

Eleştirel pedagoji, eğitimin tarafsız olmadığını, ya mevcut eşitsizlikleri yeniden ürettiğini ya da onları görünür kılıp dönüştürme imkânı sunduğunu söyler

(Freire, 2014). Bu nedenle aktif yurttaşlık, sadece sosyal bilgiler dersi hedefi olarak görülmemeli, eleştirel pedagojinin sınıfta "işlemesini" sağlayan yöntem olarak ele alınmalıdır. Çünkü aktif yurttaşlık, gücü konuşulur hâle getirir: Kim karar veriyor, kimin deneyimi bilgi sayılıyor, kimin sesi meşru kabul ediliyor?

Phillips (2010), küçük çocukların aktif yurttaşlığının önündeki temel engellerden birini "çocuğa dair baskın eksiklik görüşleri" olarak tanımlar. Buradaki kasıt, çocukların masum, dürtüsel, henüz-olmamış, kırılgan, "geleceğin yurttaşı" şeklinde görülmesidir. Bu bakış, yetişkinlerin iyi niyetle "koruma" adına bilgi saklamasına, çocukların adalet duygusunu hafife almasına ya da çocukların başlattığı girişimleri yetişkinin "daha güvenli" planlarıyla ikame etmesine yol açabilir (Phillips, 2010). Böylece yurttaşlık eğitiminden söz edilirken bile sınıf, fiilen "üzerinde güç kurma" (power-over) mantığıyla işleyebilir.

Phillips (2010), Freire'nin "kitleleştirme/massification" uyarısını bu noktaya taşır: Güç, mitik ve sorgulanmaz pratikler hâlinde çalıştığında insanlar onu alışkanlıkla izler (Freire, 2014; Phillips, 2010). Sınıfta bu, "iyi öğrenci"liğin itaatle eşitlenmesi, kuralların tartışılmaz kabul edilmesi ve katılımın yalnızca yetişkinin izin verdiği dar aralıklara sıkıştırılması biçiminde görünür. Aktif yurttaşlık ise tam tersine, çocukların soru sormasını, gerekçe üretmesini, adaleti tartışmasını, birlikte karar almasını ve topluluk düzenini birlikte kurmasını normalleştirir. Bu, eleştirel bilincin erken yaş karşılığıdır: Çocukların dünyaya "ben etkileyebilirim" duygusuyla bakması anlamına gelir.

Phillips'in (2010) bir diğer önemli katkısı, çocukların yurttaşlık tepkilerinin "pürüzsüz" olmayabileceğini söylemesidir. Çocuklar adaletsizliğe öfkeyle, "intikam alma - karşılık verme" fikirleriyle ya da isyankâr rollerle yanıt verebilir. Phillips bu tepkileri romantize etmez ama onları yalnızca "uygunsuzluk" diye bastırmanın, yurttaşlığı steril bir nezaket rejimine indirgeme riski taşıdığını vurgular. Bunun yerine, çocukların duygulanımsal tepkilerine oyun/çizim/drama gibi alanlar açmayı ve ardından diyalogla sonuçları düşünmeyi önerir (Phillips, 2010). Bu, eleştirel pedagojinin kalbidir: Duyguyu apolitik bir "taşkınlık" değil, adaletsizliğe dair anlamlı bir veri olarak ele almak ve sonra onu kolektif, daha yapıcı eylem biçimlerine dönüştürmek.

Sonuç

Erken çocukluk eğitiminde aktif yurttaşlık, çocukların gelecekteki yurttaşlığı için "ön hazırlık" olmanın ötesinde, çocukların "şimdi" kamusal yaşamı deneyimleme hakkıyla ilgilidir (DeZutter, 2023). Araştırmalar, küçük çocukların sınıfta topluluk kurma, problem çözme, bakım gösterme gibi bedensel ve ilişkisel pratiklerle zaten yurttaşlık icra ettiklerini, öğretmenler çocuklara daha fazla faillik alanı tanıdığında bu kapasitelerin genişlediğini ortaya koyar (Payne ve ark., 2020). Okullar bu nedenle aktif yurttaşlığı katılım sistemleri kurarak, çatışmaları yurttaşlık eğitimine dönüştürerek, bakım ve sorumluluğu kamusal değer olarak görünür kılarak, kültürel ve dilsel kaynakları ise yurttaşlık varlığı sayarak

desteklemelidir (Gay, 2002; García ve ark., 2017; Olğun Baytaş & Schroeder, 2021). Eleştirel pedagoji açısından ise aktif yurttaşlık, gücün görünmez alışkanlıklarını kırar; "itaat = iyi yurttaşlık" denkliğine direnç üretir ve çocukların adalet, söz hakkı ve ortak yaşamı kurma kapasitelerini büyütür (Freire, 2014; Phillips, 2010). Kısacası, EÇE'de demokrasi yalnızca öğretilmez, sınıfın gündelik yaşamında deneyimlenir.

Kaynakça

Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice, 4*(1), 5–24.

Boyte, H. C. (2010). *Everyday politics: Reconnecting citizens and public life*. University of Pennsylvania Press.

Boyte, H. C. (2019). *Awakening democracy through public work: Pedagogies of empowerment*. Vanderbilt University Press.

DeZutter, S. L. (2023). Introduction: Recognizing young children as citizens in classrooms. In S. L. DeZutter (Ed.), *International perspectives on educating for democracy in early childhood: Recognizing young children as citizens*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003229568-1

Freire, P. (2014). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed.). Bloomsbury. (Original work published 1970)

García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106–116.

Olğun Baytaş, M., & Schroeder, S. (2021). Cultivating civic engagement in the early grades with culturally appropriate children's literature. *Social Studies and the Young Learner, 33*(4), 3–8.

Payne, K. A. (2018). Young children's everyday civics. *The Social Studies, 109*(2), 57–63.

Payne, K. A., Adair, J. K., Colegrove, K. S. S., Lee, S., Falkner, A., McManus, M., & Sachdeva, S. (2020). Reconceptualizing civic education for young children: Recognizing embodied civic action. *Education, Citizenship and Social Justice, 15*(1), 35–46. https://doi.org/10.1177/1746197919858359

Phillips, L. G. (2010). Social justice storytelling and young children's active citizenship. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 31*(4), 363–376. https://doi.org/10.1080/01596301003786993

Dil, İktidar ve Eleştirel Okuryazarlık: Donaldo Macedo'nun Eğitim ve Toplum Üzerine Katkıları

Özlem Yıldırım [1]

Bu çalışmada, Donaldo Macedo'nun yaşamı ve akademik gelişimi ele alınacak, ardından dil, güç ve toplumsal kimlik üzerine geliştirdiği görüşler incelenecek ve son olarak eleştirel okuryazarlık yaklaşımının eğitim alanındaki yansımaları değerlendirilecektir.

Eğitim alanında okuryazarlık kavramı uzun yıllar boyunca çoğunlukla bireylerin okuma ve yazma becerilerini ifade eden teknik bir yeterlilik olarak ele alınmıştır. Ancak özellikle 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim bilimleri, sosyoloji ve kültürel çalışmalar alanlarında yürütülen araştırmalar, okuryazarlığın yalnızca bireysel bir beceri olmadığını; aynı zamanda toplumsal, kültürel ve politik bağlamlarla yakından ilişkili bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Bu yaklaşım doğrultusunda okuryazarlık, bireylerin içinde yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarını, toplumsal ilişkileri çözümlemelerini ve mevcut güç yapılarını sorgulamalarını sağlayan bir araç olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu dönüşümde özellikle eleştirel pedagoji yaklaşımının önemli bir etkisi olmuştur. Eleştirel pedagojinin öncü isimlerinden Paulo Freire, okuryazarlığı bireylerin yalnızca sözcükleri değil, aynı zamanda dünyayı okuyabilme ve dönüştürebilme kapasitesi olarak tanımlamış ve bu yaklaşım eğitim alanında yeni bir perspektifin gelişmesine katkı sağlamıştır. Freire'nin bu düşünsel çerçevesi, okuryazarlığın toplumsal eşitsizlikler, dil politikaları ve kültürel kimliklerle olan ilişkisini inceleyen pek çok araştırmaya da ilham vermiştir.

Bu bağlamda Freire'nin düşünsel mirasını geliştiren önemli akademisyenlerden biri Donaldo Macedo'dur. Dil, güç ve eğitim arasındaki ilişkileri inceleyen Macedo, özellikle eleştirel okuryazarlık kavramı üzerinden eğitim sistemlerinin ideolojik yönlerini analiz etmiş ve dil politikalarının toplumsal eşitsizlikleri nasıl yeniden üretebildiğini ortaya koymuştur. Macedo'nun çalışmaları, okuryazarlığın yalnızca

[1] ozlemcicekci88@gmail.com

pedagojik bir konu değil, aynı zamanda kültürel kimlik, toplumsal adalet ve demokratik katılım ile yakından ilişkili bir alan olduğunu göstermektedir.

Donaldo Macedo'nun Yaşamı ve Akademik Yolculuğu

Donaldo Macedo, Kuzeybatı Afrika kıyılarındaki Yeşil Burun Adaları'nda bulunan Brava adasında doğdu. Orta ve lise eğitimini São Vicente adasında tamamladıktan sonra 1966 yılında ailesiyle Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etti ve Massachusetts'in Dorchester semtine yerleşti. Ailesinin Kingston'a taşınmasının ardından Macedo, eğitimini tamamlamak için büyükannesiyle Dorchester'da kaldı (Commonwealth Beacon, 2012). Lisans eğitimini Massachusetts Üniversitesi Boston'da İspanyolca üzerine tamamlayan Macedo, yüksek lisansını New York Üniversitesi'nde İspanyol Edebiyatı alanında, doktora eğitimini ise Boston Üniversitesi Uygulamalı Psikodilbilim Bölümü'nde tamamladı (University of Massachusetts Boston, 2019).

Macedo'nun okuryazarlık alanındaki çalışmalarının motivasyonlarından biri, ana dili Yeşil Burun Adaları kreolü olan ve eğitimine Amerika Birleşik Devletleri'nde devam eden iki dilli bir öğrenen olarak yaşadığı deneyimlerdir. Tek dilli bir eğitim sistemi içerisinde karşılaştığı zorluklar ve Cape Verde kültürünün asimilasyon baskısıyla karşılaşması, onun dil ve güç ilişkilerini sorgulamasına yol açmıştır (NNEST of the Month, 2011). Macedo, kendi yaşam deneyimlerinin özellikle dilsel azınlıkların eğitim sisteminde karşılaştığı engelleri anlamasında belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Lacina, 2013).

Macedo, Antonio Gramsci'nin kültürel hegemonya kavramından yararlanarak baskıcı dil politikalarını eleştirmiştir. Ona göre dil, yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürel ve düşünsel bir sistemdir; bu nedenle İngilizce dışındaki dillerin bastırılması yalnızca dilsel çeşitliliğin değil, aynı zamanda farklı düşünme biçimlerinin de ortadan kalkmasına yol açmaktadır (Macedo, 2006).

Dil, Güç ve Toplumsal Kimlik

Macedo, dilin sosyo-politik boyutlarını inceleyen çalışmalarında sosyodilbilim alanındaki araştırmalardan yararlanarak dilin toplumsal kimliklerin oluşumunda ve kalıplaşmış yargıların üretiminde önemli bir rol oynadığını vurgular. Ona göre dilsel özellikler çoğu zaman bireylerin sosyal statüsü, eğitim düzeyi ve etnik kimliği hakkında varsayımlar oluşturulmasına neden olur ve bu durum toplumdaki ayrımcılık mekanizmalarını güçlendirebilir (Lacina, 2013).

Bu bağlamda Macedo'nun erken dönem çalışmalarından biri, farklı Portekiz etnik gruplarının lehçelerine yönelik dil tutumlarını inceleyen deneysel bir araştırmadır. Bu araştırmada çeşitli Portekiz lehçelerini konuşan bireylerin ses kayıtları jüri üyelerine dinletilmiş ve konuşmacılar eğitim düzeyleri ile lehçelerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, sınırlı eğitim almış konuşmacıların daha düşük puan aldığı ve lehçelerle sosyoekonomik statü arasında güçlü bir ilişki kurulduğu ortaya konmuştur (Macedo, 1981). Bu

bulgular, dilsel farklılıkların yalnızca iletişimsel değil aynı zamanda toplumsal hiyerarşilerle bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Macedo'ya göre dil üzerine yapılan bu tür çalışmalar, toplumda yaygın olan dil temelli stereotipleri ortaya çıkarmakta ve özellikle dışlanmış topluluklar açısından dilin yeniden düşünülmesini gerekli kılmaktadır (Lacina, 2013).

İktidar, Eğitim ve İdeoloji

Macedo'nun çalışmaları dil ile iktidar arasındaki ilişkiye güçlü bir vurgu yapmaktadır. Ona göre eğitim sistemi, medya ve diğer toplumsal kurumlar kimi zaman egemen ideolojiyi yeniden üretme işlevi görebilir. Macedo bu durumu özellikle modern toplumlarda bilginin kontrolü üzerinden açıklamakta ve okulların, medya kurumlarının ve politik söylemlerin eleştirel düşünmeyi sınırlayan yapılar oluşturabileceğini ileri sürmektedir (Macedo, 2006).

Macedo'nun analizlerinde özellikle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki politik söylemler de önemli bir yer tutar. Ona göre politik liderler çoğu zaman seçmenleri belirli ideolojik çerçeveler içinde yönlendirebilmekte ve kamuoyu söylemleri aracılığıyla gerçekliğin farklı biçimlerde sunulmasına katkıda bulunabilmektedir. Bu nedenle Macedo, eğitimcileri ve öğrencileri medya mesajlarını eleştirel biçimde analiz etmeye ve politik söylemlerin ardındaki güç ilişkilerini sorgulamaya davet etmektedir (Bartholome & Macedo, 1997).

Eleştirel Pedagoji ve Özgürleştirici Okuryazarlık

Macedo ve Freire'ye göre okuryazarlık yalnızca sözcükleri okuyup yazabilme becerisinden ibaret değildir. Okuryazarlık aynı zamanda bireylerin içinde yaşadıkları toplumsal dünyayı anlamlandırma ve dönüştürme süreçlerinin bir parçasıdır. Freire'nin ifadesiyle, "dünyayı okumak, sözcüğü okumaktan önce gelir; sözcükleri okumak ise dünyayı anlamak ve dönüştürmek için yapılan bilinçli çalışmanın bir parçasıdır" (Freire & Macedo, 1998 ,96).

Bu yaklaşım doğrultusunda özgürleştirici okuryazarlık, bireylerin kendi tarihsel ve kültürel deneyimlerini anlamalarıyla başlar. Aynı zamanda egemen kültürün dilini ve kodlarını çözümleyebilmeyi de içerir. Böylece öğrenenler yalnızca bilgi tüketicileri değil, toplumsal dönüşüm süreçlerine aktif biçimde katılabilen bireyler hâline gelirler (Freire & Macedo, 1998).

Sonuç

Donaldo Macedo'nun çalışmaları, okuryazarlığın yalnızca teknik bir beceri olmadığını, aynı zamanda kültürel, politik ve toplumsal bir araç olduğunu göstermektedir. Macedo ve Freire'nin eleştirel pedagojik yaklaşımı,

okuryazarlığın bireyleri özgürleştirme, toplumsal eşitsizlikleri sorgulama ve güç ilişkilerini görünür kılma kapasitesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Macedo'nun çalışmaları özellikle dil, iktidar ve toplumsal kimlik arasındaki karmaşık ilişkileri analiz ederek eğitim alanına önemli katkılar sunmuştur. Dilin toplumsal stereotipleri yeniden üreten bir araç olabileceğini gösterirken, aynı zamanda eleştirel okuryazarlık aracılığıyla bu yapıların sorgulanabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle Macedo'nun yaklaşımı, dilsel ve kültürel çeşitliliğin arttığı çağdaş toplumlarda eğitimin demokratikleşmesi açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Kaynakça

Bartholome, D., & Macedo, D. (1997). Ethnic and racial identities in the United States. In J. L. Kincheloe & S. R. Steinberg (Eds.), *Changing multiculturalism* (pp. 215–228). Open University Press.

Commonwealth Beacon. (2012, 28 Şubat). Two brothers, two sets of political viewpoints. https://commonwealthbeacon.org/politics/003-two-brothers-two-sets-of-political-viewpoints/.

Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma. (S. Ayhan, Çev.). İmge Kitabevi Yayınları.*

Lacina, J. (2013). Donaldo Macedo. In J. D. Kirylo (Ed.), *A critical pedagogy of resistance: 34 pedagogues we need to know* (pp. 97–100). Sense Publishers.

Macedo, D. (1981). The sociolinguistics of Portuguese-American speech communities. *The Bilingual Review*, 8(1), 13–24.

Macedo, D. (2006). *Literacies of power: What Americans are not allowed to know*. Westview Press.

NNEST of the Month. (2011, 28 Şubat). Donaldo Macedo*. https://nnestofthemonth.wordpress.com/2011/02/28/donaldo-macedo/*

University of Massachusetts Boston. (t.y.). Faculty & Staff: Donaldo Macedo, PhD, EdD*. Wayback Machine arşivi (30 Mart 2019): https://web.archive.org/web/20190330210531/https://www.umb.edu/academics/cla/faculty/donaldo_macedo*

İngilizce Ders Kitaplarında Sokak Hayvanlarının Antroposantrik Temsili

Elif Küçükçakır[1]

Ders kitapları, eğitim ve öğretime olan benzersiz katkıları sayesinde her müfredatın önemli bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Bilgi ve yeteneklerin aktarımında en yaygın olarak kullanılan ders araçlarıdır (Demir & Ertaş, 2014). Ders kitapları, özellikle karşılaştıkları girdileri alıp, bu girdilerin ardında bulunan fikirleri içselleştirmeye eğilimli olan küçük yaştaki öğrencilerin hayata bakış açılarını şekillendirmede oldukça önemli bir rol oynamaktadır. İçinde yaşadığımız dünya yalnızca insanlığın mülkü olmadığından, ders kitaplarında çevremizdeki diğer canlıların nasıl temsil edildiği önem taşımaktadır. Özellikle sokak hayvanlarına karşı şiddet ve nefretin arttığı, barınak adı verilen kafeslerde ölüme terk edildikleri bir dönemde sokak hayvanları ve çektikleri acı ders kitaplarında görünmez kılınmaktadır. Ders materyalleri neyi kapsayıp neyi dışarıda bıraktığıyla önemli mesajlar verdiğinden, sokak hayvanları ders kitaplarında görünür olmalı ve hayvanları, insanların hayatlarının birer nesnesi gibi gösteren içeriklerden uzak durulmalıdır. Bu yazıda 5. Sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan "The Animal Shelter" (Hayvan Barınağı) adlı ünite sorunsallaştırılacak, kitabın antroposantrik yaklaşımı örneklerle incelenecektir.

Antroposantrizm, varoluşun merkezinde insanların yer aldığı inancını ifade eder. Bu tanım, biraz daha detaylandırılarak, insanların diğer varlıklara göre ayrıcalıklı bir konumda oldukları, varoluşta benzersiz bir yere sahip oldukları şeklinde ifade edilebilir (Rae, 2014). Bu düşünce birçok farklı şekilde gözlenebilse de, bu fikre dayalı olan her yaklaşım ve oluşum insan ırkının diğer canlılardan farklı, üstün ve öncelikli olduğunu vurgular. Ülkemizde ve dünyada ne yazık ki, en küçük ve en savunmasız hayvanlar bile sokakta açlık ve fiziksel şiddet gibi birçok acıya maruz kalmaktadır. Bunun en büyük sebebi ise elbette antroposantrizm olarak kabul edilebilir. İnsan ırkı olarak kendimizi evrenin ve her şeyin merkezinde görmeye alışmamızın tehlikeli sonuçlarından birisi *insan olmayan* varlıklara karşı duyulan acımasızlık ve empati yoksunluğudur. *İnsan olmayan* varlıklar üzerinde sahip

[1] kckckrelif@gmail.com

olunduğu düşünülen fiziksel ve "zekâsal" güç, insanın kendini üstün görme inancını zamanla güçlendirmiştir. Bu üstünlük duygusu, insanların altında kaldığı varsayılan varlıklar üzerinde egemenlik kurmayı meşrulaştıran bir bakış açısı oluşturmuştur. İnsan dışı olanı zihinsel olarak küçümseme ile onu kontrol altına alma arasındaki karşılıklı ilişki, antroposantrizmin temelini oluşturur (Kopnina, 2014).

Hayvanları, insan ırkının aşağısında kalan varlıklar olarak görmenin bir diğer sonucu ise hayvanları statü sembolü olarak görmek ve onları objeleştirmektir. Buna paralel olarak eğitim materyallerinde sokak hayvanlarının dışarıda bırakılarak ağırlığın cins ve 'ideal' evcil hayvanlara yer verilmesi dikkat çeken bir durumdur. Sokak hayvanlarını yaşamın doğal bir parçası olarak kabul eden ülkemizde ders kitaplarının bu gerçekliği yansıtmak yerine safkan hayvanları öne çıkarması, temsillerin hayatımız ile olan bağını yeterince ifade edememektedir. Ülkemizin genel hayvan portresi belirgin olsa da onları görmezden gelip cins ve *güzel* hayvanlara odaklanılması antroposantrizmin bir yansımasıdır.

Kitaplar ve Tasvirler

Bu yazıda MEB'in okullara ücretsiz olarak dağıttığı iki İngilizce kitabı incelenecek, birincisinden (Akseki vd., 2024), yazı içerisinde *Move Up* olarak bahsedilecek; ikincisinden ise (Birincioğlu Kaldar, 2024) ise yayınevinin adıyla *Pasifik* olarak söz edilecektir. İncelenen ders kitaplarında ağırlıklı olarak temsil edilen hayvanlar köpek ve kediler olduğu için bu çalışmada analiz kedi ve köpekler üzerinden yapılmış, onların temsilinin analizi için de evcil hayvanlar, ırklar, barınak/sokak hayvanları ve belirsiz temsiller biçiminde bir gruplandırma yapılmıştır. Her iki kitapta da köpekler ve kediler çoğunlukla sahipli, bakımlı ve belirli ırklara ait olmak üzere tasvir edilmiştir. *Move Up* kitabında köpek ve kedi temsillerinin büyük bir bölümü evcil hayvanlar etrafında şekillenmekte; barınak ya da sokak hayvanları ise daha sınırlı ve geri planda kalmaktadır. Ders kitabında bulunan toplam 35 temsilde köpeklerden bahsedilmesine rağmen bunların 14'ünde köpekler evcil hayvan olarak gösteriliyor, yedisi ise popüler/belirli ırklara ait olarak tanınabiliyor (örneğin Golden Retriever, Beagle yavruları, Jack Russell Terrier cinsi vb.). 33 adet kedi temsilinden 15 örnekte ise kediler evcil hayvan olarak sunulmuştur. Aşağıdaki görseller bu kitaba ait sayfalardan birkaç örnek niteliğindedir.



s.76 Alman Çoban Köpeği



s.78 Kısa Tüylü Chihuahua

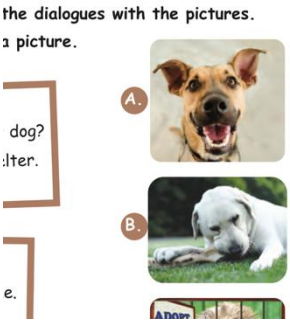
Pasifik kitabında bu eğilim daha da belirginleşmekte; özellikle cins hayvanların sayısının yüksekliği, "tercih edilen" hayvan imgelerinin ön plana çıkarıldığını göstermektedir. Sokak ve barınak hayvanları her iki kitapta da daha az yer bulmakta ve genellikle arka planda kalmaktadır. 31 örnekte köpeklerden bahsedilmiştir. Bunların 10'unda köpekler evcil hayvan olarak gösterilirken, 14 örnekte popüler/belirli cinsler yer almakta olup, bunlardan biri barınakta yaşayan, beşi ise evcil hayvanlar olarak tasvir edilmiştir. 28 adet kedi tasviri arasında, kedilerin evcil hayvan olarak tasvir edildiği 11 örnek bulunmakta; sekiz kedi ise aynı zamanda cins kediler olarak görünmektedir.



s. 106 Border Collie

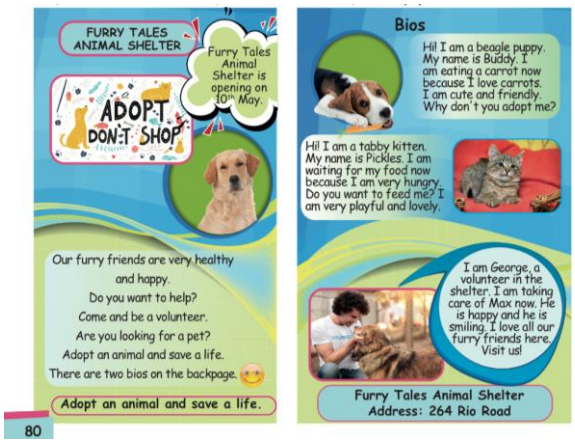


s. 109 Beagle Yavrusu



s. 114 Black Mouth Curr ve Beyaz Labrador

Ünite *"The Animal Shelter"* başlığını taşımasına rağmen, verilerde görülen bu evcil/cins hayvan baskınlığı, ders kitaplarının barınak hayvanlarına yönelik farkındalık ve empati geliştirme potansiyelini sınırlamaktadır. Bu durum, hayvan temsillerinin insan merkezli ve seçici bir bakış açısıyla sunulduğunu ve öğrencilerin hayvanları daha çok, sahiplenilebilir, bakımlı ve "ideal" örnekler üzerinden tanımalarına yol açtığını düşündürmektedir. Barınak/sokak hayvanları kitaplara dâhil edilmiş olsa da sayıları daha az olmakla beraber, sokak hayvanlarının veya kurtarılmış hayvanların karşılaştığı gerçekler hakkında farkındalık yaratmak için yeterli görsel vurgu bulunmamaktadır. Kitaplarda bulunan barınak/sokak hayvanları tasvirleri ise yüzeysel kalıyor. Ne yazık ki, kitaplarda "barınak hayvanları" olarak tasvir edilen ırklar, Beagle yavruları ve Golden Retriever gibi yüksek talep gören ırklardır. Kitaplarda tasvir edilen bu ırklar etik olmayan yöntemlerle çalışan yetiştiricilerden satın alınan hayvan türleridir.



Örneğin, *Move Up* kitabında (s. 80), barınak ve sokak hayvanlarının yeterince temsil edilmediği ve evcil hayvanlar ve belirli ırklar tarafından gölgede bırakıldığı bir hayvan barınağı broşürü görüyoruz. İlk sayfada bir Golden Retriever köpeği yer alıyor. İkinci sayfaya ise sevimli bir Beagle yavrusu ve bir tekir kedi yavrusu eklenmiş. Bu görüntüde, Beagle yavrusu olan Buddy'nin *"Neden beni sahiplenmiyorsun?"* diye sorması ve *"tabby kitten"* (Tekir yavru kedi) olduğu açıkça belirtilen Pickles'ın *"sevgi ve yemek"* arzusunu ifade etmesi gibi antropomorfik (insanlaştırılmış) bir dil kullanarak hayvanları kendi varlıklarından uzaklaştırıyor. Bir barınak broşürü olduğu iddia edilen bu reklamda, insanlara ve özellikle genç yaştaki öğrencilere verilen bu izlenim gerçek hayattaki barınakların zor ve kötü durumunu gözlerden saklamaktadır. İçinde açlıktan birbirlerini yemeye başlayan köpekler olan barınakların bulunduğu bir ülkede, yavru bir kedinin yemekten önce sevgi istediğini öne sürmek barınak şartlarını açıkça görmezden gelmektir. Barınaklarda bu görsellerde olduğu gibi tertemiz ve sağlıklı hayvanlara rastlamak ne yazık ki yaygın bir deneyim değil. Barınaklarımız, bir mucize eseri sahiplenilene kadar yaşayabilecekleri bir yol arayan, istismara uğramış ve yoğun açlık çeken hayvanlarla dolu. Bu zor durumdaki hayvanlar sokaklarda yaşadıkları hayat nedeniyle engelli, yaşlı olabiliyor ve bazen düşmanca davranışlar sergileyebiliyorlar. Bu etkenler onların kontrollerinin dışında olduğu halde, "sahiplenilebilir" hayvanların materyallerde ve kaynaklarda bu şekilde temsil edilmemesi, talihsiz hayvanları "sahiplenilemez" ve "vahşi" göstermektedir. Hiçbir hayvan sahiplenilemez olarak tasvir edilmemeli; her hayvana mutlu bir yaşam şansı verilmelidir.

Hayvanların insanlaştırıldığı bu barınak ilanı, bizi yeniden antroposantrizm konusuna getiriyor. Bu ilan, insanların hayvanlara yardım etmesi ve onlara bir yuva olması için karşımızdaki *insan olmayan* hayvanların insan gibi davranması gerektiğini gösteriyor. Çünkü içimizdeki antroposantrik içgüdüleri tatmin etmemiz için *insan gibi hissettiren ama insandan aşağıda olan* varlıklara yardım etmemiz gerekiyor. İlana göre bir köpeği köpek olduğu için değil, bize hissettireceği hisler için sahiplenmeliyiz. Buddy sevimli ve arkadaş canlısı bir köpekken neden şiddet gördüğü için insanlardan korkan bir köpeği sahiplenelim ki? Buddy bize hayvan sahiplenmenin mutluluğunu yaşatacak kadar *insan dışıyken* aynı zamanda bizi huzursuz etmeyecek kadar da insan.

Sokak Hayvanlarının Varlığı

"The Animal Shelter" ünitesinin özellikle yüksek talep gören ırklara odaklanması, hayvan bakımı ve barınma gereksinimlerinin gerçeklerini yanlış yansıtması açısından sorun yaratmaktadır. Bu yaklaşım; hayvan barınaklarında, ırklarına bakılmaksızın, yardıma muhtaç çeşitli hayvanların barındırıldığı gerçeğini göz ardı ederek, yalnızca belirli hayvanların sahiplenilmeye layık olduğu şeklindeki yanlış inancı pekiştirmektedir. Ders kitaplarındaki bu ve benzeri tasvirler öğrencilere, barınak hayvanlarının aşırı nüfus, ihmal ve terk edilme nedeniyle yaşadıkları zorlukların öğretilmediğini göstermekle beraber, ne yazık ki, "*Eğer tatlı ve temizse sahiplenilebilir bir hayvandır"* görüşünü desteklemektedir. Örneklerde de görüldüğü gibi, her iki ders kitabında da Golden Retriever ve Beagle yavruları kullanılmakta ve her iki kitapta da Jack Russell Terrier cinsi köpekler yer almaktadır. Jack Russell Terrier cinsi köpekler son derece sevimli ve küçük olmalarına rağmen, saldırgan olabildikleri önceki çalışmalarda not edilmiştir (Duffy vd., 2008). Bu küçük bilgi bile bize, bu hayvanların dostlukları veya itaatkârlıkları değil, cinslerinin ima ettiği statü ve görünüşlerinin temel alınarak listelendiklerini göstermektedir.

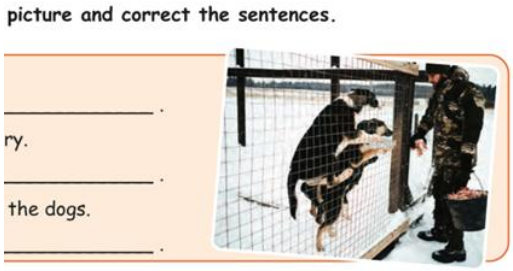


Günlük hayatımızda, bahsedilen bu ırkları görmek imkânsız olmasa da, Türkiye'de sokaklarda, zor durumda gördüğümüz ırklar arasında nadiren görülüyor. Sokak köpekleri söz konusu olduğunda, bizler melez ırklar olan ve "sokak köpeği" olarak adlandırılan köpeklere alışkınız. Ülkemize has Kangal ırkına benzese de "safkan" olmadıkları gözle görülür bir şekilde belli olan köpekler, bizim için "sokak köpeği" tanımıdır. Barınaklarımızın ve sokaklarımızın bu tür melez hayvanlarla dolu olmasına rağmen safkan hayvanlara verilen bu önem, hayvan çeşitliliğinin çarpık ve sınırlı bir şekilde tasvir edilmesine neden olmaktadır. Öğrencilere terk edilme, barınaklardaki kalabalık kafesler veya alanlar ve sokak hayvanları veya safkan olmayan hayvanlarla ilgili önyargılar gibi hayvan refahı konularını öğretme fırsatları, bu yetersiz temsil nedeniyle engellenmektedir.

Eğitim kaynaklarının empatiyi teşvik etmesi için sokak hayvanlarını kapsaması gerekirken, kitaplardaki sokak hayvanlarının dengesiz tasvirleri açık bir antroposantrik bakış açısını yeniden üretmektedir. Hayvanların değeri, insanlara ne ölçüde "yararlı", "sahiplenilebilir" ya da estetik olarak "tercih edilebilir" oldukları üzerinden kurulurken, sokak hayvanları bu insan merkezli sistemde arka plana itilmektedir. Kitaplar, sahiplenme, barınaklar ya da sokak hayvanlarının varlığını sürdüren toplumsal ve ekonomik nedenler hakkında eleştirel düşünmeyi teşvik edecek görseller veya metinler içermediği için, mevcut

önyargıları ve antroposantrik sistemi sorgulamak yerine dolaylı bir şekilde pekiştirmektedir. Oysa sokak hayvanlarının bilinçli ve özenli bir biçimde ders kitaplarına dâhil edilmesi, insan merkezli bu dar çerçevenin aşılmasına katkı sağlayabilir. Daha dengeli temsiller, öğrencilerin hayvanları yalnızca insan ihtiyaçları üzerinden değil, kendi başlarına değer taşıyan canlılar olarak görmelerine olanak tanıyacaktır.

Tüm bunlara rağmen kitaplarda görülen sokak hayvanları ve barınak hayvanlarının bazı tasvirlerinde, hoş görünen hazır fotoğraflar yerine gerçek barınaklardan alınan gerçek fotoğrafların kullanılmış olabileceği mümkün görünüyor. Bir örnekte kafeslerin arkasında, bakıcılarının onlara vereceği yiyeceği büyük bir ihtiyaç ve heyecanla bekleyen hayvanlar görülmektedir (Birincioğlu Kaldar, s. 114). Başka bir fotoğrafta ise barınak ortamında köpekler bulunuyor (Akseki vd. s. 78). Bu temsiller, eleştirel farkındalığa sahip üniteler, kitaplar ve eğitim için sadece bir başlangıç niteliğinde.





Sonuç

İki İngilizce ders kitabının içerdiği hayvan temsilleri üzerine yapılan bu analiz, hayvan temsillerinde belirgin bir eşitsizliğe işaret etmektedir: yüksek talep gören safkan ve evcil hayvanlara yoğun bir ilgi gösterilirken, sokak ve barınak hayvanları büyük ölçüde geri planda kalmaktadır. Bu durum, her iki kitapta da hayvanların sunuluş biçiminin ünitenin açıkça ilan edilen amacıyla çeliştiğini göstermektedir. "The Animal Shelter" başlığını taşıyan bir ünitede, sokak hayvanlarının yaşadığı zorluklara, terk edilmelerine ya da bireylerin ve toplumun bu hayvanların yaşam koşullarını iyileştirmek için neler yapabileceğine odaklanılması beklenirken, popüler ırklar ve idealize edilmiş evcil hayvan imgeleri bu pedagojik fırsatı gölgelemektedir. Bu tercihler, insan merkezli bir bakış açısının açık bir yansımasıdır. Sokak hayvanlarının gerçek koşullarının, barınakların zorlayıcı gerçekliğinin ve bu durumların ardındaki yapısal nedenlerin gizlenmesi, öğrencilerin yalnızca empati geliştirmesini değil, eleştirel düşünme becerilerini de sınırlamakta ve antroposantrik düşünceleri derinleştirmektedir. Sokak hayvanları eğitim materyallerine bağlamdan yoksun şekilde dâhil edilmekte; bu da onların yarattığı etki alanını ve görünürlüğünü ciddi biçimde azaltmaktadır. Gerçek fotoğraflar, yaşanmış hikâyeler ya da bir

sokak hayvanının gündelik mücadelesini anlatan kısa bir metin bile öğrencilerin bu konuda farkındalık kazanmasına yardımcı olabilir. Doğal olarak, insanlar maruz kalmadıkları, görmedikleri ya da anlamlandırma fırsatı bulamadıkları sorunlar hakkında eleştirel bir tutum geliştiremezler. Oysa Türkiye bağlamında sokak hayvanları gündelik yaşamın doğal bir parçasıdır; her gün karşılaşılan, benzer fiziksel özellikler taşıyan ve çoğu zaman korumasız kalan bu hayvanların görünür kılınması bile, ünitenin amacına daha anlamlı bir şekilde hizmet edebilir.

Önceki yıllara kıyasla barınaklar üzerine bir üniteye yer verilmiş olması önemli bir başlangıçtır. Ancak önümüzde hâlâ uzun bir yol bulunmaktadır; yine de değişimin mümkün olduğuna inanmalıyız. Hayvan barınakları ve ilgili konular, daha kapsayıcı ve duyarlı bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Yeni nesillerin, hayatımızın ayrılmaz bir parçası olan hayvan dostlarımıza sevgiyle yaklaşacağı bir gelecekte, her canlının huzur içinde yaşamını sürdürebildiği bir dünya umuduyla ilerlemeliyiz. Eğitim, insanı varoluşun merkezi olarak konumlandıran bir anlayışa değil; varoluştaki yerimizi bilerek, diğer canlılarla uyum içinde yaşamayı öğreten bir perspektife dayanmalıdır.

Kaynakça

Akseki, Ö., Kurt, Ö., & Pangal, P. (2024). *Move Up : 5th Grade Student's Book,* Milli Eğitim Bakanlığı.

Birincioğlu Kaldar, E. (2024). *English 5th Grade Student's Book*, Pasifik Yayınları.

Demir, Y. & Ertaş, A. (2014). "A Suggested Eclectic Checklist for ELT Coursebook Evaluation." The Reading Matrix, vol. 14, no. 2, pp. 243-252.

Duffy, D. L., Hsu, Y., & Serpell, J. A. (2008). Breed differences in canine aggression. *Applied Animal Behaviour Science*, *114*(3-4), 441-460. https://doi.org/10.1016/j.applanim.2008.04.006

Kopnina, H. (2014). Unsettling Anthropocentrism. Dialectical Anthropology. https://doi.org/10.1007/S10624-014-9362-1

Profesyonellik ve Heteroprofesyonelizm: Öğretmenliğin Cis-Heteronormatif Rejimi Üzerine Eleştirel Bir Tartışma

Mehmet Şahin[1]

Eleştirel pedagoji literatüründe okul, yalnızca bilgi aktarımının ve eğitimin gerçekleştiği bir mekân değil, iktidarın, ideolojilerin, kolektif dayatmaların ve toplumsal normların devamlılığının sağlandığı, yeniden üretildiği ve bu dayatma ve normlara direnişin de ortaya konduğu bir bağlam olarak tartışılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin ise bu bağlamda yer alan, günümüzde en az pedagojik olduğu kadar politik de bir emek biçimi olduğu kabul edilmelidir. Buna rağmen öğretmenlik mesleğinin nasıl bir toplumsal cinsiyet rejimi içerisinde inşa edildiği, hangi yönelimlerin, bedenlerin, kimliklerin ve yaşam biçimlerinin toplumun "makbul öğretmen" figürüyle örtüştüğü konusu, son yıllara dek eleştirel pedagoji yazınında çoğu zaman örtük bırakılmış veya gerektirdiği ilgiyi görmemiştir.

Heteroprofesyonelizm kavramı tartışması üzerinden, bu yazı öğretmenlik mesleği bağlamında profesyonelliğin eğitim fakültelerinde sistemik bir şekilde yeniden üretilen cis-heteronormatif bir düzenek olarak nasıl işlediğini ve öğretmenliğin bu düzenek içinde nasıl disipline edildiğini ele almayı amaçlamaktadır. Mizzi tarafından (2013) literatüre kazandırılan heteroprofesyonelizm kavramsal çerçevesi, profesyonelliğin aslında günümüz endüstrisi tarafından yansıtıldığı gibi tarafsız ve evrensel bir ölçüt olmanın aksine, heteroseksüellik kimliği ve cinsiyet ikiliği kavramları temelinde inşa edilen toplumsal normlar üzerinden tanımlandığını ortaya koyar. Bu kavram, öğretmenlik mesleğinin pedagojik bir emek biçimi olmasına ek olarak, onu normatif bir profesyonel öznelik olarak düşünmemizi de mümkün kılar.

Bu yazıdaki temel iddia şu şekildedir: Eğitim alanında profesyonellik, çoğu zaman toplumsal cinsiyet olgusunu tanımlamalardan ve deneyimlerden hariç tuttuğunu iddia etmesine rağmen heteroseksüellik kimliğinin toplumsal bir norm olarak yeniden üretilmesine katkı sağlayan ve öğretmenlik mesleğini ahlaki, kişisel kimlik barındırmayan, bedensiz, tarafsız ve "temiz" bir profesyonel faaliyet olarak

[1] mehmets2@illinois.edu

kuran oldukça cis-heteronormatif bir rejimdir. Bahsi geçen bu rejim, queer öğretmenler için çoğu vakit sessizliği, görünmezliği, gizlenmeyi, temkinliliği ve özellikle çalışma alanında sürekli olarak devam ettirdikleri öz-denetimi de beraberinde getirir. Fakat bu durumu basitçe queer öğretmenlerin bireysel profesyonel deneyimlerine indirgemek doğru olmaz. Bunun daha da ötesinde, bu durum aslında pedagojik emeğin ve profesyonel pedagojik faaliyetin de nasıl tanımlandığına ilişkin yapısal ve sistemik bir denetim kaynağı meselesidir.

Eleştirel pedagoji göz önünde bulundurulmadan düşünüldüğünde, günümüz literatürü eğitim alanında profesyonellik kavramını öğretmenlik mesleğini kimlik de dahil olmak üzere, kişisel olan her şeyden arındırılmış sıradan, salt ve mutlak bir pedagojik faaliyet olarak tanımlama üzerine kuruludur. Öğretmenin sınıfta sadece bilgisi ile bulunduğu, kimliklerinin, bedeninin, ideolojilerinin, arzularının ve ilişkilerinin tamamen dışarıda kaldığı düşünülür. Bu oldukça basit bir varsayım olmakla beraber bugün gündelik okul pratiğinde hiçbir şekilde bütünüyle karşılık bulmaz (Coleman, 2023; Le ve diğ., 2023). Dayatılanın aksine öğretmenler sınıfa kimliklerinin farklı yönleriyle birlikte bir bütün olarak girerler. Öğretmenlerin kimlikleri, ses tonları, jestleri, hatta giyim biçimleri ve öğrencileri ile kurdukları müfredat dışı etkileşimler mesleğin en büyük gereksinimlerinden olan pedagojik etkileşim kavramının ayrılmaz parçalarıdır. Buna rağmen günümüzde okulun sistemik ve kurumsal işleyişi ve geleneksel dili, öğretmenler için korunması gereken bu bütünlüğü kabul etmek ve desteklemektense onu keskin toplumsal ve kurumsal normlar çerçevesinde denetlemeyi ve düzenlemeyi yeğlemektedir.

Mizzi'nin (2013) heteroprofesyonelizmi tam da bu noktada devreye girer. İktidarlar ve otoriteler tarafından ideolojik olarak dayatılan "tarafsız profesyonel" olma çağrısı, aslında eğitim alanının queer profesyonel özneleri için aleni yasaklara göre çok daha sofistike bir düzenleme biçimi olarak işler (Mizzi, 2013). Bu bağlamda düşünüldüğünde profesyonellik, "kendin ol fakat fazla görünür olma", "aşırı olmadan var ol" gibi örtük fakat aslında oldukça keskin beklentiler ile tanımlanır. Bu tarz dayatılmış beklentiler, cinsel kimliğin açıkça ve tamamen bastırılmasından ziyade, heteroseksüellik varoluşunun sorgulanmadan kabul edilmesi ve toplumsal olarak standartlaştırılmasına dayanmaktadır (Aldaz ve Miravet, 2025; Coda, 2022; Keehn, 2024; Llewellyn ve Reynolds, 2020). Nitekim heteroseksüel kimlikli öğretmenlerin kişisel hayatlarına ve aile yaşamlarına dair sınıf içi anlatıları öğrencileri ile kurdukları müfredat dışı pedagojik güvenin sevimli bir parçası olarak okunurken, queer öğretmenlerin oldukça benzer olabilecek anlatı teşebbüsleri genellikle profesyonellik sınırlarının ihlali olarak değerlendirilir.

Öğretmenliğin tarihsel olarak ahlaki bir meslek olarak inşa edilmiş olması bu seçici sessizliği özel olarak güçlendirir. Tarih boyunca öğretmen sadece bilgi aktaran olmaktan ziyade, aynı zamanda rol model olan, temsil eden ve gözetilen bir figür olmaktan kaçamamıştır. Ferfolja ve Hopkins (2013) okulların queer öğretmenler için günümüzde hâlâ oldukça cis-heteronormatif ve denetleyici mekânlar olduğunu göstermektedir. Öğretmenler pedagojik yeterliliklerinin yanı

sıra "nasıl bir insan" oldukları üzerinden de sürekli değerlendirilir (Ferfolja ve Hopkins, 2013). Buna ek olarak, queer öğretmenlerin profesyonel çalışma alanlarındaki çeşitli deneyimlerine odaklanan diğer birçok araştırma, bu değerlendirmenin pedagojik faaliyetin ayrılmaz bir parçası hâline getirildiğini ortaya koyar. Gray'in (2013) çalışması, lezbiyen, gey ve biseksüel öğretmenlerin okul ortamında, çoklu kimliklerini de kapsayacak biçimde, "kişisellik" ile "profesyonellik" arasında sürekli ve kaçınılmaz bir müzakere yürüttüklerini ortaya koymaktadır. Böylesi şartlar altında queer öğretmenler ya tamamıyla sessiz kalmayı ve gizlenmeyi ya da yalnızca belirli kişilere, yalnızca belirli koşullarda açılmayı tercih etmek zorunda bırakılırlar. Bu tür tercihler seçilmiş ve bireysel olmaktan ziyade, çoğunlukla okulun toplumsal normlardan beslenerek devamlılığını sağladığı kurumsal cis-heteronormatif iklimi tarafından dayatılarak şekillendirilir.

Kavram olarak tasarlanarak literatüre kazandırılmasından da öncesinden bu yana yürütülen çalışmalar, aslında heteroprofesyonelizmin yalnızca eğitim ve öğretmenliğe özgü bir olgu olmadığını da ortaya koymuştur. Kurumsal queer çalışanların akademi, FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik), iletişim ve hizmet sektörleri gibi birbirinden oldukça farklı alanlardaki profesyonel deneyimlerini inceleyen çalışmalar, profesyonelliğin heteroseksüellik varsayımı üzerine kurulduğunu ve queer çalışanlardan, eğitim alanında olduğu gibi, sessizlik, uyum, görünmezlik ve sürekli öz-denetim beklendiğini ortaya koymaktadır (örn. Davies ve Neustifter, 2023; Küçükaltan ve diğ., 2020; Tindall ve Waters, 2012; Yoder ve Mattheis, 2016). Bu çalışmalar doğrudan eğitim ve öğretmenlik bağlamında üretilmemiş olmakla beraber heteroprofesyonelizmin meslekler ve alanlar arası sistemik ve kurumsal bir rejim olarak nasıl işlediğini ve sürdürüldüğünü ortaya koyarak eğitim, okul ve öğretmenlik bağlamlarını daha geniş bir emek ve profesyonellik çerçevesi içerisinde görmemizi sağlamaktadır.

Söz konusu bu alanlar arası rejim örüntüsü, öğretmen-öğrenci ilişkisinin nasıl kurulduğunu ve korunduğunu anlamak açısından da epey önemlidir. Pedagojik ilişki ve öğretmen-öğrenci dinamiği çoğu vakit yalnızca eğitsel değil, aynı zamanda toplumsal ahlaki bir ilişki olarak değerlendirilir. Örneğin, tarafsız profesyonellik maskesi altında dayatılan "çocuğun korunması" söylemi, aslında öğretmenlik mesleğinin cinsiyet ve cinsel kimlik olgularından bütünüyle arındırılması gerektiği ideolojisini kuvvetlendirir. Ancak çoğu zaman eşitlik vizyonu ile sürdürüldüğü iddia edilen bu arındırmanın kurumsal pratikte aslında çok da eşit biçimde işlemediği görülür (Amoor, 2018). Heteroseksüel kimlikli öğretmenlerin toplumsal normlarla uyumlu görülen ev ve aile yaşamları, pedagojik güvenin ve sağlam öğretmen-öğrenci dinamiğinin göstergesi olarak okunabilirken, queer öğretmenlerin aynı bağlamdaki salt varoluşu ise çoğu zaman eğitim kurumları tarafından sistematik biçimde potansiyel bir risk olarak çerçevelenmektedir. İktidarlar ve otoriteler tarafından sistemik olarak yaratılıp dayatılan ve toplumlar ve kurumlar tarafından sistematik olarak sürekliliği

sağlanan bu söz konusu risk algısı, queer öğretmenlerin öğrencileri ile kurduğu müfredat dışı dinamikleri de yakından biçimlendirir (Llewellyn, 2022). Birçok queer öğretmen, başta "yanlış anlaşılma" korkusu olmak üzere birçok endişeden dolayı öğrencileri ile kurdukları ilişkilerde bilinçli mesafe stratejileri geliştirir (Şahin, 2025). Literatür, aynı zamanda, öğretmenlerin pedagojik olarak yapabilme potansiyeline sahip oldukları birçok şeyi, olası bir suçlama ya da damgalanma ihtimali nedeniyle yapmamayı tercih ettiklerini de göstermektedir (Cui, 2021; Ferfolja ve Hopkins, 2013; Russell, 2010; Unwin ve diğ., 2024). Böylece heteroprofesyonelizm, okulda yalnızca profesyonel kimliği değil, queer öğretmenlerin öğrencileri ile kurabileceği pedagojik ilişkinin de sınırlarını belirleyen denetleyici bir devamlı mekanizma hâlini alır.

Bu devamlı denetim okul bağlamıyla sınırlı değildir. Queer öğretmenlerin ve birçok diğer alandaki queer çalışanların profesyonel ve çalışma alanı deneyimlerini ele alan çalışmalar, heteroprofesyonelizmin aslında mesai dışına da taşan otoriter ve dayatmacı bir gözetim rejimi olarak faaliyet gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler için bu durum kendisini sosyal ilişkilerin, kamusal görünürlüğün ve hatta sosyal medya kullanımının da pedagojik yeterlilikle ilişkilendirilmesiyle ortaya koyar (Şahin, 2025). Türkiye bağlamında görev yapmakta olan cis-heteroseksüel kadın İngilizce öğretmenlerine toplum tarafından mizah yoluyla dayatılan yetişkin erkeklerle iyi ilişkilere sahip olma, ileri düzey sosyal medya kullanım yetisi, özenli dış görünüm, sık çocuk sahibi olma, vb. gibi aslında kontrolcü temellere dayanan beklentiler bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Şahin, 2025). Bu durum profesyonelliğin yalnızca mesleğin nasıl icra edildiğine değil, öğretmenin kişisel yaşamının da tümüne yayılmış olan toplumsal normatif bir çerçeve olduğunu da ortaya koyar.

Türkiye bağlamında yürütülmüş birçok araştırma da bu tabloyu destekler niteliktedir (örn. Doğan, 2025; İpekçi, 2022; Taşkın ve diğ., 2022). İpekçi'nin (2022) İstanbul'da queer öğretmenlerin deneyimlerini inceleyen çalışması, onların cis-heteronormatif kurumsal okul kültürü ile neoliberal profesyonellik tanımı arasında ideolojik ve pratik anlamda sıkıştıklarını göstermektedir. Queer öğretmenlerden beklenen "tarafsız", "cinsiyetsiz", "kişisel kimlikten arındırılmış" ve "sorunsuz" bir profesyonel figür modellemeleriyken, bu beklentinin onlar için oldukça yoğun, baskılayıcı ve sınırlandırıcı bir estetik ve duygusal emek anlamına da geldiği gözlemlenmektedir. Doğan (2025) da güncel çalışmasında, queer öğretmenlerin çalışma alanlarında karşı karşıya kaldıkları kurumsal normatif dayatmalar ve baskılar sebebiyle cinsel ve cinsiyet kimliklerini gizleme, sessiz kalma ve devamlı olarak kendini denetleme pratiklerine meylettiklerini göstererek, heteroprofesyonelizmin gündelik eğitim pratiklerinde hâlâ nasıl devamlılığının sağlandığına ve sistemik olarak yeniden üretildiğine dair önemli bir örnek ortaya koymaktadır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda heteroprofesyonelizm çerçevesine sadece aleni ayrımcılık vakaları perspektifinden bakmak oldukça yetersiz kalır. Morgenroth ve arkadaşlarının (2024) da vurguladığı gibi, heteroprofesyonelizm

iktidarların, otoritelerin ve toplumların ideolojik bir dayatma vasıtası olarak pratikte asimilasyon ve ötekileştirme ideolojilerine hizmet ederek işlevini yerine getirir. Aslında queer öznelerden profesyonel çalışma alanlarında istenen ve beklenen uyum sağlamaları, bireysel farklılıklarını görünmez kılmaları ve kimliklerini sessizleştirmeleridir. Bu durum öğretmenlik mesleğini cis-cinsiyet, heteroseksüel, "tarafsız", "uyumlu" ve "sorunsuz" bir özne üzerinden tanımlayan toplumsal, kurumsal, ideolojik ve profesyonel normları da pekiştirerek devamlılığını sağlamaktadır.

Literatürdeki alakalı çalışmaların sayısındaki istikrarlı artışa rağmen, günümüzde dahi birçok eleştirel pedagoji araştırmacısının bu noktadaki sessizliği oldukça dikkat çekicidir. Eğitime toplumsal değişim perspektifinden yaklaşmayı amaçlayan güncel eleştirel pedagoji literatürünün, öğretmenlik mesleğini duygusal emek, ideoloji, ırk ve sınıf ilişkileri ya da kesişimleri üzerinden ele alırken, cis-heteroseksizm eleştirileri açısından da geliştirilmesi gereklidir. Oysa Türkiye bağlamı dahil global alanda yürütülmüş birçok çalışmanın bulgularından yola çıkarak gözlemleyebildiğimiz queer öğretmenler ve queer çalışanların profesyonel ve çalışma alanı deneyimleri, kurumların profesyonellik kavramını ne denli cinsiyetlendirilmiş ve cis-heteronormatif bir biçimde tanımladığını ve pratiğe döktüğünü açıkça göstermektedir. Öğretmenlik mesleği ve eğitim alanı bağlamında cinsiyet, cinsiyet kimliği ve cinselliği pedagojik alan çerçevesinde teğet geçen eleştirel yaklaşımlar, okulun iktidar ilişkilerini eksik okuma riski taşımaktadır. Toplumsal-tarihsel ilişkilerden arındırılmış ideal bir pedagojik alanda hareket etmediğimizi; içinden çıktığımız toplumları dönüştürmeye çalışırken o toplumların kimi arızalarını hâlen taşıdığımızı göz önünde bulundurduğumuzda, cis-heteroseksizmi ve queer–profesyonellik kesişimine dair sınırlandırıcı politikaların sekteye uğratılması gereğini ihmal eden yaklaşımların diğer toplumsal hiyerarşileri sorunsallaştırma iddiası etik ve politik açıdan sorunlu görünmektedir. Bu nedenle, söz konusu politikaların sekteye uğratılmasını merkezine alan ve farklı eşitsizlik biçimlerini birlikte düşünen bütünsel bir eleştirel pedagojik perspektife ihtiyaç vardır.

Sonuç

Bu yazı, politik ve ideolojik önemine rağmen heteroprofesyonelizm çerçevesi üzerinden eğitim alanında profesyonellik kavramının nasıl cis-heteronormatif ve dayatmacı bir rejim olarak işlediğini ve öğretmenlik anlayışının bu rejim içerisine nasıl yoğurularak disipline edildiğini tartışmayı amaçlamıştır. Queer öğretmenlerin profesyonel deneyimleri, profesyonelliğin tarafsız bir ölçüt olmaktan ziyade, belirli bedenleri, varoluşları ve yaşam biçimlerini norm olarak kabul edip standartlaştırarak "uyumsuzları" ötekileştiren politik bir düzenek olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Alanlar arası ve birçok farklı endüstriyi kapsayan queer emek literatürü ise bu düzeneklerin öğretmenliğe özgü olmadığını, aksine heteroprofesyonelizmin çağdaş profesyonel emek biçimlerinin ortak bir sorunu olduğunu göstermektedir.

Heteroprofesyonelizmi tartışmak, öğretmenliği daha "kapsayıcı" hâle getirme çağrısından ibaret değildir. Bu noktada asıl mesele, pedagojik emeğin ve profesyonel varoluşun kimler tarafından ve nasıl tanımlandığını ve ne tür normlar üzerinden geçersiz kılındığını veya meşrulaştırıldığını sorgulamaktır. Öğretmenliğin cinsellik rejiminin ve kurumsal cis-heteronormatif profesyonellik anlayışının eleştirel pedagoji araştırmacıları tarafından daha aleni ve cesur biçimde tartışılması, okulun iktidar ilişkilerini anlamak açısından zorunludur. Sayısız çalışmada gözlemlenebilen queer öğretmenlerin profesyonel ve çalışma alanı deneyimleri, pedagojik alanın ve öğretmenlik mesleğinin bedensiz, ahlaki ve tarafsız olduğu yönündeki tarihsel varsayımları bozan niteliktedir. Bu deneyimler, öğretmenlik mesleğinin yalnızca bilgi aktarmadan ibaret olmadığını, aynı zamanda bir tür norm üretme ve normlarla uyumlanma pratiği de olduğunu açık eder. Heteroprofesyonelizmi görünür ve tartışılır kılmak, eleştirel pedagoji çerçevesini genişletme ve zenginleştirmenin ötesinde, pedagojik ve profesyonel emeği daha dürüst ve politik bir zeminde yeniden düşünmek için önemli bir imkân sunar.

Kaynakça

Amoor, I. E. (2018). Closets and institutions: Queer teacher exclusion in the Israeli high school system. Sexualities, 22(5–6), 883–900. https://doi.org/10.1177/1363460718772756

Coda, J. (2022). Learning the rules and then disrupting them: LGBQ Spanish language teachers' resistance to heteronormativity. Teaching and Teacher Education, 122, 103980. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103980

Coleman, J. J. (2023). Narrative repair in teacher education: Restorying painful histories and "damaged" queer teacher identity. Teaching and Teacher Education, 124, 104031. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104031

Cui, L. (2021). Heteronormative classrooms under surveillance: Gay academics' concerns about addressing queer issues in China. Journal of LGBT Youth, 20(1), 129–142. https://doi.org/10.1080/19361653.2021.1997692

Davies, A. W. J., & Neustifter, R. (2021). Heteroprofessionalism in the Academy: The surveillance and regulation of queer faculty in Higher education. Journal of Homosexuality, 70(6), 1030–1054. https://doi.org/10.1080/00918369.2021.2013036

Doğan, M. F. (2025). Heteronormativity in the Turkish education system: the experiences and survival strategies of LGBTQ+ teachers. International Journal of Educational Research, 134, 102833. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102833

Ferfolja, T., & Hopkins, L. (2013). The complexities of workplace experience for lesbian and gay teachers. Critical Studies in Education, 54(3), 311–324. https://doi.org/10.1080/17508487.2013.794743

Gray, E. M. (2013). Coming out as a lesbian, gay or bisexual teacher: negotiating private and professional worlds. Sex Education, 13(6), 702–714. https://doi.org/10.1080/14681811.2013.807789

İpekçi, İ. C. (2022). The Lived Experiences of Queer* Teachers in İstanbul within the Scope of Institutionalized Heteronormativity and Neoliberal School Policies. Interalia a Journal of Queer Studies, 140–154. https://doi.org/10.51897/interalia/cqvy6921

Küçükaltan, E. G., Hazarhun, E., & Müdüroğlu, G. (2020). Çalışanların işyerinde LGBTİ romantik ilişkilerine bakış açıları. Mediterranean Journal of Humanities, 10, 229–246. https://doi.org/10.13114/mjh.2020.529

Le, G. N. H., Dong, H. B., Tran, V., & Vu, L. H. (2023). "She is not a normal teacher of English": Photovoice as a decolonial method to study queer teacher identity in Vietnam's English Language teaching. In English language education (pp. 443–462). https://doi.org/10.1007/978-3-031-34702-3_23

Llewellyn, A. (2022). Bursting the 'childhood bubble': reframing discourses of LGBTQ+ teachers and their students. Sport Education and Society, 29(5), 622–635. https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2106203

Llewellyn, A., & Reynolds, K. (2020). Within and between heteronormativity and diversity: narratives of LGB teachers and coming and being out in schools. Sex Education, 21(1), 13–26. https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1749040

Mizzi, R. C. (2013). "There aren't any gays here": Encountering Heteroprofessionalism in an international development workplace. Journal of Homosexuality, 60(11), 1602–1624. https://doi.org/10.1080/00918369.2013.824341

Morgenroth, T., Kirby, T. A., & Van Der Toorn, J. (2024). Heteroprofessionalism: The power of the gender/sex binary in the workplace. Current Opinion in Psychology, 60, 101908. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2024.101908

Russell, V. T. (2010). Queer teachers' ethical dilemmas regarding queer youth. Teaching Education, 21(2), 143–156. https://doi.org/10.1080/10476211003735427

Şahin, M. (2025). Intersecting LGBTQI Language Educator Identity Negotiation, Experience Navigation, and Institutional Heteroprofessionalism: Insights from a Case Study [master's thesis, Middle East Technical University].

Taşkın, P., Nayir, F., & Demirdiş, M. (2022). Is privacy enough to exist? LGBT+ teachers' experiences in Turkey. Journal of Homosexuality, 70(11), 2666–2687. https://doi.org/10.1080/00918369.2022.2074332

Tindall, N. T. J., & Waters, R. D. (2012). Coming out to tell our stories: Using queer theory to understand the career experiences of gay men in public relations. Journal of Public Relations Research, 24(5), 451–475. https://doi.org/10.1080/1062726x.2012.723279

Unwin, S., Starcevich, R., Lembo, S., & Dobson, M. (2024). On becoming a queer educator: reflections on queer perspectives and approaches in initial teacher education. Continuum, 38(3), 307–324. https://doi.org/10.1080/10304312.2024.2335505

Yoder, J. B., & Mattheis, A. (2015). Queer in STEM: Workplace experiences reported in a national survey of LGBTQA individuals in science, technology, engineering, and mathematics careers. Journal of Homosexuality, 63(1), 1–27. https://doi.org/10.1080/00918369.2015.1078632

Eğitim Sistemi, Engellenme ve Sağlamcılık

Burak Sarı [1]

Bir gazete köşesine iliştirilen haber, bir sosyal medya etiketi, televizyonda bir altyazı… "Engelli çocuk okul kapısından geri çevrildi." Belki haber o an ekranda kayar gider ama yıllar içinde sürekli güncellenir. İsimler değişir, yüzler değişir ama içerik değişmez. Bazen bir görevlinin yaptığı ayrımcılıkta, bazen sağlamcı velilerin tahammülsüzlüğünde güncellenir o haber.

Bazen de farklı biçimleriyle düşer sayfamıza. "Azimli engelli annesinin yardımıyla sınavı kazandı." "Kahraman baba her gün engelli çocuğunu sırtında okula götürüyor." Hani insan merak ediyor, gazetecilik soru sormayı gerektirmez mi? Soru sormayan gazeteci meslek etiğini çiğnemiyor mudur? Elbette bu sorunun yanıtı evet ama eşitsizlik uygulayan yetkili, tahammülsüz veli, her olayı popülist bir şekilde ele alan gazeteci; engellilik konusunda aynı bakış açısına sahip. O bakış açısı sağlamcılık (ableism); yeti çeşitliliklerini bir eksiklik olarak gören ve sistemin ihtiyacına göre yaratılmış normalden beslenen bir ideolojidir. Sağlamcılığa göre "normalin" ölçütlerine uymayan herkes eksik ve kusurlu. Bu tamamen ayrımcı bir bakış açısıdır. İnsan yeti çeşitliliklerine uygun düzenlemelerle engel kabul edilen birçok şeyi aşar. Zaten bugün artık aşılmakta olsa da, sakatlık mücadelesine önemli bir katkısı olan sakatlığın sosyal modeli de buradan yola çıkar. Engellilik durumunu fiziksel bir eksiklik değil, toplumsal bariyerlerden kaynaklı bir engellenmişlik olarak niteler. Kapsayıcı ve erişilebilir bir tasarım bugün engel kabul edilen birçok şeyin engel olmadığını gösterir.

Peki, sağlamcılık eğitime nasıl yansıyor? Bana ilk yansıması anaokulunda olmuştu. Mahallemizdeki anaokuluna yazdırmıştı annem beni. Okula kayıt sırasında hiçbir problem olmamıştı. Ben ilk günü tamamlayıp evime dönmüştüm. Ertesi gün hiç hoş karşılanmadım. Kayıt sırasında hiçbir problem çıkarmayan müdür, ertesi gün diğer çocukların önünde "Bu kör çocuğun burada ne işi var?"

[1] buraksari2014@gmail.com

diyerek anaokulu maceramı sonlandırdı. Aynı muameleye körler okulunu bitirip liseye başlayacağım sene de maruz bırakılmıştım. Birçok okul beni "Onların kendi özel okulları var" diyerek geri çevirdi. Oysa körler için lise yoktu. Olmamalı da zaten. Körler için ayrı lise, ayrı üniversite, ayrı ülke ve nihayet ayrı bir dünya mı oluşturulacaktı?

Alışkın olduğumuz bir başka yöntemde de "Onlara uygun araç gereç yok. Öğretmenlerimiz bu konuda yetkin değil" gibi bahaneler. Burada iş "özel gereksinim" kavramına gelip dayanıyor ama onu ayrı bir yazı konusu olarak ele almayı tercih ederim. Zira bu kavram en temel gereksinimleri "özel gereksinim" olarak kodluyor; kör bir öğrencinin ders çalışmak için erişilebilir kaynak talep etmesi, ortopedik engelli birinin erişilebilir tuvalet beklentisi gibi şeyler özelmiş gibi sunuluyor. Böyle olunca da "Şimdi sırası değil, kaynak yok, yaparız bir ara" mantığı devreye giriyor. Şimdilik bu kadarıyla, sadece hayatımızdan çıkarmamız gereken bir kavram olduğunu belirtmekle yetineyim.

Bir de her kapıdan çevrildiğimizde yüzümüze sıralanan bahaneleri anlatırken hep "onlar" diyerek söze başlanır ya da konuşma sonlandırılır. Çünkü sağlamcılığın en temel özelliklerinden biri engelli özneyi muhatap almamaktır. Okulda, mağazada, hastanede, kısacası her yerde bu kural işler genellikle. Konunun öznesi olan engellinin en yetkin olduğu alanlarda da bu böyledir.

Elbet bu muhatap almama durumu, engelli özneyi eşit kabul etmemekle ilgili. Yani yine sağlamcılığın bir yansıması. Tüm sorunların kökeninde adı konulmamış bu eşit görememe hali yatıyor. Bu, toplumsal koşulların da eşitsiz şekillenmesine neden oluyor. "Normal" kabul edilen çoğunluğa göre tasarlanıyor her şey. O nedenle kapsayıcı olmuyor, erişilebilirlik sorunları yaratıyor.

Bu yazı bir merhaba mahiyetinde. İlerleyen yazılarda körler ve farklı engel gruplarının taleplerini detaylı ele alacağım. Körlük dışındaki engel gruplarına dair bilgileri ilgili engel grubunun öznelerinden derleyeceğim. Çünkü bir özne olarak, benim adıma konunun öznesi olmayanların konuşmasını kabul etmem. O nedenle de diğer özneler adına konuşmayı da etik bulmam.

Burada "normal" sağlamcılık ve eşitsizlik üzerine düşünmek istedim. Birkaç örnekle bu eşitsizliği somut olarak anlatayım.

Körler açısından en büyük sorunlardan birisi kaynak sorunu. Braille kaynak kitaplar hâlâ geç gelebiliyor. Yardımcı kaynaklara Braille formatında ulaşabilmek neredeyse imkânsız. Müzik gibi çeşitli branşların lise kitapları yok. Kitaba erişim sorununun acilen çözülmesi gerekiyor. Okul binalarının erişilebilirliği yeterli olmayabiliyor. Aslında çok kolay çözülebilecek erişilebilirlik sorunları "özel gereksinim" kalıbına sıkıştırılıp ertelenebiliyor. Mesela öğrenciliğimde beden derslerinde hep sınıfta otururdum ya da diğer öğrencilerin katıldığı bazı aktivitelere dahil edilmezdim. Oysa her öğrenciyi aktivitelere katmanın yolları vardır ve öğrenciyi dışta bırakmak açık bir ayrımcılıktır.

Bu örneklerden de anlaşıldığı üzere, öyle özel taleplerimiz yok. Herkesle aynı anda, erişilebilir biçimde eğitime ve hayata katılmayı talep ediyoruz. Hele hele teknolojinin çoğu alanda her şeyi kolaylaştırdığı bir çağda bahanelere sığınmak çözüm olmuyor. Çünkü hayatın kendisi bahaneleri geçersiz kılıyor. Kapsayıcı tasarımla, sağlamcı önyargıları bir tarafa bırakarak daha eşit bir yaşamı kurmak mümkün. Hatta yaşamın doğasına aykırı olan bu eşitsizliği sürdürmekten daha kolay. Gelin bahanelere sığınıp eşitsizlikleri derinleştirmek yerine sağlamcılığımızla yüzleşmeyi deneyelim. Belki bugüne kadar çözümsüz sandığımız sorunların çözümsüz olmadığını görürüz. Ne dersiniz?

Toplumsal Sorun ve Sorumluluk Olarak "Suça Sürüklenen Çocuklar"

Seda Salihoğlu Günelsu[1]

"Çocuk" ve "suç" yan yana gelmesi istenmeyen, birbirine yakıştırılamayan iki kavram. Tüm masumiyetiyle çocuk, kabul edilemez ve zarar verici suç ile ilişkilendiğinde dikkatin verildiği, önceliklendirilen konu çocuk olmaktan çıkıp farklı noktalara kayabiliyor. Kafalardaki "masum çocuk" algısı bir anda "cani", "katil" olarak nitelendirilen bambaşka bir şeye dönüşebiliyor. Oysaki asıl konu yine "çocuk". Ortaya çıkan suç ve sonuçları ne kadar ağır olursa olsun konuyu çocuk odağında ele almadan somut ve kalıcı çözümlere ulaşılması düşünülemez. Yapılması gereken, suçu önemsizleştirmeden ama çocuğu önceleyerek hareket etmektir.

"Çocuk" Derken

"Çocuk" kavramı farklı tarihsel dönemlerde ve kültürlerde farklı şekillerde tanımlanmıştır. "Kültürel bir ürün" (Kağıtçıbaşı, 2000) olmasından dolayı çocukluk için yapılan farklı tanımlamalar kaçınılmazdır. Bu tanımlamaların biyolojiye dayanan ortak özellikleri de vardır. Fakat çocukluk, bebeklik gibi biyolojik bir kategori değil, "toplumsal bir kurgu"dur (Postman, 1995). Tüm bunların yanında çocuk kavramının genellikle yaş sınırlamasına bağlı olarak tanımlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Bu yaş sınırları da farklı alanlarda değişiklik gösterebilmektedir. Ülkemizde de görüleceği gibi, çocukluk olgusuyla ilgili siyasal, hukuksal ve diğer alanlarda farklı yaş kriterlerinin baz alınması çelişkiler yaratmaktadır. Örneğin seçilme hakkına 18 yaşında sahip olan çocuk, 12 yaşından itibaren çeşitli suçlar bakımından ceza alabilmektedir.

"Çocuk" tanımı yüzyıllar içinde yaşanan toplumsal, dinsel, ekonomik, siyasi vb. dönüşümlerle birlikte değişerek günümüzdeki haline ulaşmıştır. Orta Çağ'da çok da önemsenmeyen, Antik Çağ'dan 18. yüzyıla kadar "eksik yetişkinler" ve "yetersiz" (Heywood, 2003) olarak görülen çocuklar modern dünyada farklı tanımlamalarla karşımıza çıkar. Fakat yüzyıllar öncesinde yapılan tanımlamalardan pek çok bakımdan çok da uzaklaşılmadığını görürüz. Günümüz-

[1] salihogluseda@gmail.com

de de çocukların "birey" kabul edilmemesi, çocukluk döneminin eksiklik ve yetersizlik olarak algılanması, çocuk hakları ve çocuğun değeri gibi önemli konuların kabul görmesinin yanında hala tartışılan konular arasında yer almaktadır.

17. yüzyılda Fransız papaz Pierre de Bérulle'ye göre çocukluk "ölümden sonra insan yaşamının en kötü ve sefil dönemidir" (Heywood, 2003). Buna karşılık Viktorya döneminde (1837-1901) ise sözde saf ve masum bir çocukluk anlayışı vardır. Bu farklı örnekler çocukluğun, zaman ve toplumdaki farklı toplumsal ve etnik gruplar içinde değişen bir "sosyal yapı" olduğunu gösterir (Heywood, 2003). Her toplumun çocuk tanımlaması kendi içinde ona verdiği değerle oluşmaktadır. Kimi toplumlar için çocuk üretimin bir parçasıyken kimi toplumlar içinse toplumsal ve bireysel olarak değer verilmeyen bir konumdadır. Çocukluk, çocuk olarak tanımlanan bireylerden farklı olarak, yaşamın belirli bir dönemine karşılık gelen bir soyutlamadır. Bütün toplumlarda her zaman bir çocukluk kavramı, yani çocukları yetişkinlerden ayırmanın birçok yolu vardır. Aralarındaki fark, çocukları yetişkinlerden ayıran bu yolları belirleyen çocukluk anlayışlarıdır.

Orta Çağ'da çocuk, kültür içinde genel olan tüm davranışları gerçekleştirebiliyordu. Çocukluk 7 yaşında biterdi. Çünkü çocuklar 7 yaşından itibaren yetişkinlerin söyleyebildiği ve anlayabildiği şeyleri söyleyebilir ve anlayabilirlerdi. Orta Çağ dünyasında okur-yazarlığın ve eğitim düşüncesinin olmaması, çocukluk fikrinin oluşmadığının göstergeleridir (Doğan, 2001). Orta Çağ'da çocukluk düşüncesinin varlığını sorgulayanların başında Fransız tarihçi Philippe Aries gelir. Orta Çağ'da çocukluk konusunda bir şey bilinmediği savını öne sürer. Eksik olan kısmın "çocukluğun onu yetişkinlerden, hatta gençlerden ayıran özgün doğasının hiç bilinmemesi" olduğunu söyler (Heywood, 2003).

Çocukluğun ayrı bir yaşam dönemi haline gelmesi pek çok faktöre bağlıdır. Ekonominin tarımdan sanayiye kayması, orta sınıfın gelişmesi, ailenin yapısının değişmesi, çocuk ölümlerinin azalması, boş zamanların artması, anne-baba ve çocuk ilişkisinde duygusal bağın önem kazanması gibi nedenler itici güç oluşturmuştur (Onur, 1993). Modern ailenin şekillenmeye başlamasıyla çocukluk da biçimlenmeye başlamıştır. Modern ailenin oluşumundaki önemli etken, formel eğitimin gerekliliği ve yaygınlaşmasıdır. Sanayi öncesi ailenin pek çok işlevi üstlendiği bilinmektedir. Sanayi devriminden sonra artık aile ekonomik ünite olmaktan çıkmıştır. Artık bireyi kuşatan iki çevre ortaya çıkmıştır; aile çevresi ve iş çevresi.

İş çevresinde yer almanın koşulları bilgi ve beceri elde etmeye bağlıydı. Bu durum modern ailede eğitim fonksiyonun da dışa kaymasına yok açmış, formel eğitimin gereğini ortaya çıkarmıştır. Aileler, çocuklarını "Tanrı korkusu olan okur-yazar yetişkinler" olarak yetiştirme göreviyle meşgul olmuşlardır (Postman, 1995). Daha sonrasında gelişmiş bir ekonomik duruma sahip olan orta sınıf oluşmuştur. Çocukluğun bir orta sınıf fikri olarak başladığına kuşku yoktur. Çünkü formel eğitim maddi yönden aileye bir yük getirmekteydi ve ancak orta sınıflar çocukları için para harcayabilmekteydi (Tan, 1993).

18. yüzyılın entelektüel ikliminde yaşanan toplumsal, ekonomik ve siyasal dönüşümler, dönemin aydınlarının çocuk ve çocukluk konusundaki düşünceleri üzerinde etkili olmuştur. Tüm bu dönüşümler, çocukluk fikrinin beslenip yaygınlaşmasına yardımcı olmuştur (Dikmen, 1998). Aydınlanma çağında filozoflar çocukluk anlayışında ve çocukların eğitiminde yeni görüşler ileri sürmüşlerdir. Böylece durağan değil gelişen bir çocukluk anlayışı ortaya çıkmıştır (Onur, 1993).

Birçok uzman 19. yüzyılın sonlarını ve 20. yüzyılın başlarını, modern çocukluk anlayışının oluştuğu dönem olarak göstermiştir. Viviana Zelizer 1870'lerle 1930'lar arasında Amerika'da ekonomik olarak değersiz, ama duygusal olarak paha biçilmez çocuk kavramının ortaya çıktığını belirtmiştir. 1905'te çocuk emeğinden faydalanmanın "kutsal bir şeye dokunarak saygısızlık etme" olduğu söylenmiştir (Heywood, 2003). Bunun sonucunda çocukların duygusal değeri hem işçi sınıfı hem de orta sınıf çevrelerinde kitlesel olarak yükselmiştir.

Modern çocukluk paradigmasının, aynı zamanda modern yetişkinlik paradigması da olduğu unutulmamalıdır. Çocukluk, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren özel bir kategori olarak ele alınmaya başlar. Çocuklar yetişkinlerden farklıdırlar ve çocukların yetişmesiyle ilgili sorumluluk yetişkinlere aittir. Çocukluğun sürekli değişen biçimlerini ele almak gerekir. Tek bir evrensel çocukluk deneyiminden söz etmek mümkün değildir.

Çocukluğu tanımlamada kullanılan kriterler ne olursa olsun ortada kesin ve değişmez bazı gerçekler vardır. Çocukluk dönemi bedensel, ruhsal, zihinsel ve sosyal gelişmenin hızla sürdüğü bir dönemdir. Çocukluk, kişinin benliğini, ilişkilerini ve dünyayla kurduğu bağı şekillendiren en kritik dönemdir. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de (BMÇHS) de belirtildiği gibi, çocuğun bedensel ve zihinsel açıdan tam erginliğe ulaşmamış olması nedeniyle doğum öncesi ve sonrasında özel güvence ve korunmaya gereksinimi olduğu ortaya konmaktadır. Çocukluk döneminde kişinin gelişimini henüz tamamlamamasından dolayı incinebilir ve savunmasız olması onu yüksek risk altına sokar. Geçmişte çocukluk döneminin kişiliğin gelişim sürecinde en önemli evre olduğunun farkına varılmamıştır. Çocukluk döneminin önemi, kişiliğin gelişim süreci içerisinde ayrı bir evre olarak ele alınması gereği, bir toplumsal statü olarak, değişen siyasette, sosyal politikada, felsefede, ekonomide temellenen, toplumsal bilinçlenme sonucu ortaya çıkan algılamalarda kavranmıştır (Küntay ve Erginsoy, 2005). Bu öneminden dolayı "çocuğun yüksek yararı" yasal olarak güvence altına alınmıştır.

Günümüz siyasal ikliminde çocuk, ulusal kimliğin ve demografik geleceğin en temel kurumu olan ailenin merkezinde yeniden anlamlandırılmaktadır. Çocuk, hem risklere maruz kalan kırılgan bir birey hem de geleceğin ekonomik, biyolojik ve kültürel taşıyıcısı olarak görülmektedir. Çocuk politikalarının hak temelli, eşitlikçi ve özgürleştirici olabilmesi için çocukluğu yönetilebilir bir nüfus kategorisi olarak gören, aile merkezli yaklaşımın ötesine geçmek gerekir. Çocukların hak

sahibi bireyler olarak kabul edildiği, eşitsizliklerle mücadeleyi ve demokratik katılımı merkeze alan bir çocuk algısı önem kazanmaktadır (Eraslan, 2025).

Türkiye'de Çocukluk

Türkiye'de hukuki olarak, çocukluk 18 yaşında biter. Yani, 18 yaşın altındaki herkes "çocuk"tur. Tarafı olduğumuz BMÇHS'de de aynı anlayış vardır. Sözleşmenin 1. maddesinde 'Bu sözleşme uyarınca, çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, 18 yaşına kadar herkes çocuk sayılır' hükmüne yer verilmiştir.

Türkiye'de toplumdaki çocuk olgusu duygu ve fayda karışık yaklaşımlara konu olur. Görünürde pek çok alanda çocuğun önemsendiği bir toplumun gerçekçi politika ve uygulamalar gerektiğinde çocuğu öncelememesi düşündürücüdür. Toplumda çocuk konusunda geleneksel değerlerle toplumsal gerçekliğin aynı ölçüde paralel gelişmediği görülür. Aileyi tamamlayan, neşe ve mutluluk kaynağı bir varlık olarak tanımlanan çocuk, günlük yaşamda faydacı değerler ile ön plana çıkarılır (Doğan, 2001).

Günümüzde yaşanan pek çok sosyal gelişme, çocuğun değeri konusunda değişime neden olmaktadır. Toplumun pek çok kesimi tarafından ağır bir şekilde hissedilecek şekilde artan yoksulluk ve işsizlik, çocukların bir ekonomik değer olarak görülmesini ortaya çıkarır. Bu durum da çocukların çalışması, eğitimden uzaklaşması ve suça sürüklenmesi gibi pek çok soruna neden olmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2025 verilerine göre Türkiye nüfusu 86.092.168'ken bunların 21.375.930'u çocuktur. 2024 verilerine göre 15 yaş altı olan her 100 çocuktan 32'si (7 milyon 39 bin) yoksulluk içinde yaşıyor. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) verilerine göre, Türkiye'de çocuk yoksulluğu oranı %22,4. Türkiye, çocuk yoksulluğunun en yüksek olduğu ikinci ülke. At Risk Of Poverty or Social Exclusion (AROPE) göstergelerine göre Türkiye çocuk yoksulluğunda Avrupa'nın zirvesinde yer alıyor. 0–17 yaş grubundaki çocukların %42,7'si yoksulluk veya sosyal dışlanma riski altında (Köz, 2025).

Okullaşma oranlarına bakıldığında 2025-2025 eğitim yılında 3-5 yaş arasındaki çocukların sadece %49'unun bir eğitim kurumuna gittiği görülüyor. İlkokul düzeyinde bu oran %95'e çıkarken, lisede %83'e düştüğü görülüyor (Milli Eğitim Bakanlığı, 2026). Çocuklar büyüdükçe eğitim ortamından uzaklaşıyor. Çocukların çalışmasının bunun en önemli nedenlerinden biri olduğu söylenebilir. 2024 verilerine bakıldığında 15-17 yaş aralığında okula devam eden çocukların %12'si ekonomik faaliyetlerde çalışıyor. Aynı yaş aralığında okula devam etmeyen çocukların ise %32'sinin ekonomik faaliyetlerde çalıştığı görülüyor (TÜİK, 2025a). 13-17 yaş arasındaki çocukların %72,4'ü kendini okula ait hissettiğini söylüyor. "Diğer öğrenciler beni seviyor gibi görünüyor" diyen çocukların oranı ise %55,6 (TÜİK, 2025a). Çocukların ait hissetmedikleri bir ortamda eğitimlerini sürdürmeleri okuldan uzaklaşmalarını da kolaylaştırıyor.

Tüm veriler birlikte değerlendirildiğinde çocuk adalet sistemi ile temas eden çocukların sayısının artması bu koşullar altında beklenen sonuçlardan biridir. Güvenlik birimlerine gelen veya getirilen çocukların karıştığı olay sayısı 2024 yılında, 2023 yılına göre %9,8 oranında artarak 612.651 olmuştur. Bu olaylarda çocukların 202.785'i suça sürüklenme sebebiyle güvenlik birimlerine geldi veya getirildi. Bir önceki yıla göre %13 oranında bir artış görülmektedir. Bu çocukların %40,4'üne yaralama, %16,6'sına hırsızlık, %8,2'sine uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanmak, satmak veya satın almak, %4,6'sına tehdit, %4,2'sine genel tehlike yaratan suçlar, %26'sına ise bu nedenlerin dışında kalan diğer suçlar kapsamında sisteme dâhil oldu (TÜİK, 2025b).

Tüm gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de çocukların toplum içindeki yeri ve değeri çoğu zaman görmezden gelinmektedir. Çocukların gelecek için bir yatırım aracı olarak değer görmesi, toplumun çıkarcılığını gösterir. Oysaki çocuklar bugün yaşayan, sadece insan olduğu için değer görmeyi hak eden ve hak sahibi bireylerdir. Yetişkinlerden daha az değerli ya da daha az hak sahibi değildir. Yetişkinlerin yapması gereken çocuk için değil, çocukla birlikte düşünmek ve eyleme geçmektir. Çocuğun her ortamda ve her aşamada tam anlamıyla katılımını sağlayacak koşulları oluşturmaktır. Bu da hak odaklı bir yaklaşımı gerektirir.

Çocuk Hakları ve Çocuk Koruma

Çocukların özel olarak korunmaları hukuki anlamda Anayasa'nın ve uluslararası anlaşmaların sosyal koruma kurallarının gereğidir. Hukukun en üstün değeri olan eşitlik ilkesi çocukların özel olarak korunmasını gerektirir (Serozan, 2005). Çocuk hakları, yetişkin haklarıyla çelişki içinde değildir. İnsan haklarının bir parçasıdır. Çocuklar, gelişme gereksinimleri nedeniyle çocuk haklarına sahiptirler. Çocuk doğduğu andan itibaren yetişkinlerle aynı değerde kişilik haklarına sahiptir. Bu nedenle insan haklarına ilişkin tüm yasal metinlerdeki "herkes" ifadesi çocuğu da kapsamaktadır. Çocuk hakları, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki bakımlardan özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararlardır (Akyüz, 2000). Çocuk haklarının tarihçesi, çocuğun üzerinde serbestçe tasarruf edilebilir, devir ve terk edilebilir, hatta öldürülebilir bir nesne olmaktan çıkarılıp, hak ve kişilik sahibi bir özneye dönüştürülmesinin serüveni olarak özetlenebilir (Balo, 2005).

Çocuk koruma konusundaki çalışmalar 20. yüzyılın başında çocukların cinsel sömürüsüne karşı önlem alma çabalarıyla başlamıştır. Çocukların ucuz iş gücü olarak kullanılmalarını önleme çabaları da aynı döneme denk düşer (Balo, 2005). Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra, Milletler Cemiyeti döneminde, Cenevre'de çocuk ticaretine karşı ilk uluslararası konferans toplanmıştır. 1924'te de Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'nde çocuk hakları ilk kez özel olarak korunmaya alınmıştır. Bu yıllarda Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) de çocuk işçi istismarına karşı önlem alabilmek için girişimlerde bulunmuştur.

Mevcut insan hakları normlarının çocukların özel gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu düşünceden hareketle, Birleşmiş Milletler'in çocuk hakları ile ilgili bir metin hazırlaması ihtiyacı ortaya çıkmış ve çocuk haklarına dair bir sözleşme taslağının projesi başlatılmıştır. Bu çalışma içinde hükümet dışı kuruluşların da yer almasına izin verilmesi dolaylı yoldan da olsa çocukların sürece katılımını sağlamıştır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BMÇHS), 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiştir. Üye devletlerin onayına sunulan belge, kısa sürede pek çok hükümet tarafından onaylanarak tarihte en yaygın şekilde kabul gören insan hakları belgesi niteliğini kazanmıştır (Dikmen, 1998). En kapsamlı insan hakları anlaşması olan Sözleşme, aynı zamanda en hızlı biçimde onaylanan belge özelliğine de sahiptir (Heffinck, 1999). Sözleşme, çocuk hakları alanında temel esasları belirlerken, toplumların sosyo-kültürel özelliklerini de dikkate alan esnek bir yapıda hazırlanmıştır (BMÇHS). Sözleşme "çocuğun yüksek yararını" dayanak noktası alarak çocuklarla ilgili yasal düzenlemelerin başını çeker.

Sözleşme, Türkiye'de 1995 yılında yürürlüğe girmiştir. İç hukukla bütünleştirilen BMÇHS'nin hükümlerinin hayata geçirilmesi konusunda Türkiye yükümlülük altındadır. İç hukukta gereken değişikliklerin yapılması ve kurumsal alt yapının sağlanması "çocuk haklarına saygı" temel ilkesinin gereğidir (Küntay, 2000). Türkiye, Sözleşme'nin 17, 29 ve 30. maddelerini, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Lozan Antlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama hakkını saklı tuttuğunu belirten bir çekince koymuştur. İlgili maddeler, çocukların eğitim, ifade özgürlüğü, kendi kültürünü yaşatma ve kendi dilini kullanma haklarını kapsar.

Çocuk koruma, çocukları etkileyen istismar, ihmal, sömürü ve şiddet olaylarını önlemeye ve bu tür olaylara müdahale etmeye yönelik önlemleri, yapıları ve sistemleri kapsar. BMÇHS'nin dört temel ilkesi olan ayrım gözetmeme, çocuğun yüksek yararı, yaşama ve gelişme hakkı ile katılım hakkı etkin bir çocuk koruma sisteminin uygulanmasıyla hayata geçebilir. Çocuğun yüksek yararı genel anlamda çocuğun iyiliğini ve refahını ifade eder. Çocuğa ilişkin tüm eylemler, onun yararına en uygun olacak biçimde şekillenmelidir. Bu yararın belirlenmesinde çocuğun katılımı önceliklidir. Çocuk hakları açısından anlamlı katılım, çocukların bilgilendirilmiş ve gönüllü olarak, kendilerine uygun yöntemlerle (oyunlar, sanatsal faaliyetler, çocuk konseyleri) görüşlerini oluşturabilmeleri, ifade edebilmeleri ve bu görüşlerin dikkate alınmasıdır. Çocukların yalnızca görüşlerine başvurmak yeterli değildir. Aynı zamanda karar alma, planlama ve izleme süreçlerine de gelişim düzeylerine uygun yöntemlerle aktif olarak katılım sağlamaları gerekir. Çocuk koruma, çocuğun güçlenmesini sağlamalıdır. Bu da çocuk katılımı gözetilerek mümkün olur.

Çocuk koruma sistemi beş aşamadan oluşur: Önleme, riski fark etme, bildirme, müdahale etme ve iyileştirme (Akço ve Akbulut, 2016). Önleme aşamasında çocukların sağlıklı gelişimlerini destekleyecek her türlü hizmetin eksiksiz olarak

sunulması ve ailelerin de çocukları güçlendirme konusunda desteklenmesi demektir. Böylece çocukların her türlü şiddet, istismar ve risk karşısında güçlenmeleri ve herhangi bir riske maruz kalmalarının önlenmesi amaçlanır. Hem çocuk hem de çocuğa bakım verenler için gerekli her türlü sosyal, fiziksel ve ekonomik yaşam koşullarının sağlanması önlemenin temelini oluşturur. Özellikle eğitim ve sağlık konularındaki asgari koşulların sağlanması önceliklidir.

Çocuk korumada ikinci aşama riski fark etmedir. Çocuğa yönelik herhangi bir risk ortaya çıktığında çocuğun hayatındaki kamu hizmetlerinde çalışanların erken aşamada bu riski fark etmeleridir. Kapsayıcı bir risk değerlendirme sistemi, uzman personel ve kurumlararası iletişim riski fark etmede önemlidir. Riski fark etme, çocuğun hayatına dâhil olan her yetişkinin sorumluluğudur.

Bildirme, çocuk korumada üçüncü aşamadır. Herhangi bir risk fark edildiğinde ilgili birimlere bildirilmesi gerekir. Kamu görevlileri, görevleri ile bağlantılı olarak haberdar oldukları suçu veya suç şüphesini yetkili makamlara bildirmekle veya konu hakkında işlem yapmakla yükümlüdürler. Kamu görevlisi, Türk Ceza Kanunu'nun 6. maddesinde "kamusal faaliyetin yürütülmesine atama veya seçilme yoluyla ya da herhangi bir surette sürekli, süreli veya geçici olarak katılan kişi" olarak tanımlanır. Bildirimlerin nasıl yapılacağına dair bir düzenleme, uzmanlaşmış bildirim birimleri ile personeli ve çok disiplinli bir değerlendirme sistemi olmalıdır.

Çocuk korumada dördüncü aşama, müdahale etmedir. Çocuğun herhangi bir riske maruz kalması durumunda çocuğun yüksek yararını önceleyerek müdahale edilmelidir. Uzmanlaşmış müdahale ekipleri ve birimleri, ailelere rehberlik edecek hizmetlerin sağlanması ve müdahale sürecine dâhil olan herkesin çocuğa özgü davranması gerekir. Bu aşamada müdahil olan herkesin risk altındaki çocuklarla çalışma konusunda deneyimli olması ve çocuğun ikincil bir mağduriyet yaşamasını engellemesi gerekir. Çocuklarla çalışan herkesin sadece bilgiye sahip olması değil, bilgiyi sürekli güncellemesi de gereklidir.

Son aşama ise iyileştirmedir. Risk altında olan çocuğa müdahale edildikten sonra iyileştirme aşamasında çocuğun yüksek yararı gereğince çocuğun öncelikle aile yanında kalması fakat gerekli ise kurum bakımına alınması sağlanır. Çocuklara ve bakım verenlerine gerekli psiko-sosyal destek verilir. Bu aşamada çocuğun ihtiyaç duyduğu destek kapsamında bir iyileştirme planı oluşturularak kurumlar arası iletişim sağlanır.

Çocuk korumanın her aşamasında devlet kurumlarının çok önemli görevleri vardır. Adalet Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve İç İşleri Bakanlığı arasında çocuklara ilişkin vakalarda kurumlar arası koordinasyon gereklidir. Bu kapsamda okullar, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, halk eğitimi merkezleri, aile sağlığı merkezleri, cumhuriyet savcılıkları, çocuk mahkemeleri, kolluk, çocuk izlem merkezleri, çocuk koruma merkezleri, ceza infaz kurumları, çocuk eğitim evleri, denetimli

serbestlik şube müdürlükleri, sosyal hizmet merkezleri, belediyeler ve sivil toplum kuruluşları gibi pek çok kurum ve kuruluşun iş birliği halinde çalışması, ortak takip mekanizmaları oluşturması, bilgi paylaşımı yapılması, rehabilitasyon planlanarak takibinin yapılması konusunda ortak bir çalışma yürütmesi gerekir.

Çocuk koruma konusunda Türkiye'deki önemli yasal metinlerden biri Çocuk Koruma Kanunu'dur (ÇKK). 5395 sayılı ÇKK, 3 Temmuz 2005 tarihinde TBMM tarafından kabul edildi ve 15 Temmuz 2005 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girdi. Kanunun amacı, "korunma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların korunmasına, haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınmasına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir" (Madde 1). Kanun hem "korunma ihtiyacı olan" çocuk hem de "suça sürüklenen" çocukları kapsar ve 3. maddede şöyle tanımlanır:

> 1. Korunma ihtiyacı olan çocuk: Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu,
>
> 2. Suça sürüklenen çocuk: Kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuğu, ifade eder.

Danışmanlık tedbiri, çocuğa ve ailesine sorunlarının çözümünde yol göstermeye; eğitim tedbiri, çocuğun bir eğitim kurumuna devam etmesine ya da meslek veya sanat edinmesine; bakım tedbiri, çocuğun yurt ya da koruyucu aile hizmetlerinden yararlandırılmasına; sağlık tedbiri, çocuğun sağlığının korunmasına, tedavisine ve rehabilitasyonuna; barınma tedbiri, barınma yeri olmayanlara uygun barınma yeri sağlamaya, yönelik tedbirlerdir.

ÇKK'da suça sürüklenen çocuklarla ilgili uygulamalar ele alınmıştır. Yetersizlikleri olsa da temel yaklaşım olarak farkındalık oluşturan bir yasal metindir. Çocuk koruma konusunu sadece bir ceza kanunu üzerinden ele almak yeterli değildir. Daha bütüncül ve kapsayıcı metinler üzerinde çalışılmalıdır.

Çocuk koruma aşamalarına dâhil olan herkesin risk altındaki çocuklara yaklaşım konusunda asgari düzeyde bilgi sahibi olması önemlidir. Risk altında olan çocuk şiddete maruz kalmış olabileceği gibi suça sürüklenmiş de olabilir. Suça sürüklenmiş olmak da bir çocuk için korunma ihtiyacı gerektiren bir durumdur. Çocuk koruma kapsamında değerlendirilerek tüm haklarından erişiminin sağlanması gerektiği unutulmamalıdır.

Suça Sürüklenen Çocuklar

Suça sürüklenen çocuklar, ilk önce ve her şeyden çok çocukturlar. Çocuklar için özel olarak kabul edilmiş bütün haklardan ve çocuklara uygulanan bütün hizmetlerden yararlanabilmeleri gerekir. Suça sürüklenen çocuk sayısı yıllar içinde artış göstermektedir. 2010 yılında 83 bin olan suça sürüklenen çocuk

sayısı, 2024'te 203 bine yükselmiştir (TÜİK, 2025b). Suça sürüklenen çocukların sayısındaki bu artış, çok yönlü nedenlerle açıklanabilir.

Türkiye'deki hukuk sisteminde 18 yaşına kadar verilecek olan cezalar yaş gruplarına göre farklılık gösterir. Bunun nedeni çocukları, gelişim düzeylerine göre yaptıkları eylemden sorumlu tutmaktır. Çocuklar, bilişsel ve psikososyal açıdan gelişimlerini tamamlamadıkları için eylemlerinin sonuçlarını değerlendirme ve davranışlarını kontrol edebilme yetenekleri sınırlıdır. 12 yaşın sonuna kadar hiçbir çocuğun cezai sorumluluğu yoktur. Bu yaş grubu için yalnızca tedbir kararları verilebilir. Çocuğun suç ile ilgili eylemlerden ve ortamlardan uzaklaştırılması için eğitim, sağlık, danışmanlık ya da kurum bakım tedbiri uygulanabilir (ÇKK, madde 5).

12-15 yaş arasındaki çocukların, kısmi olarak ceza sorumluluğu vardır. Yaptığı eylemin bilincinde ve sonuçlarını kavrayabilecek durumda ise belirli oranda indirim uygulanarak ceza verilir. Aksi halde ceza verilmez. 15-18 yaş arasındaki çocukların yaptığı eylemin suç olduğunun bilincinde ve sonuçlarını kavrayabilecek durumda olduğu kabul edildiğinden ceza verilir ancak belirli bir oranda indirim uygulanır. Çocukların bilgi, görgü ve deneyimleri toplumsal işleyiş ve bunun kuralları hakkında bir yetişkin kadar bilgi sahibi olmalarına yetmeyecektir. Bu nedenle, eylemlerinin sonuçlarını tüm yönleriyle anlayacak kapasitede olmadıkları ve yetişkinlerin rehberliğine ihtiyaç duydukları kabul edilmelidir.

Çocuk ceza yargılamasında amaç, çocuğu cezalandırmak olmamalıdır. Çocuğun toplumla bütünleşmesini sağlamak, tekrar suçla ilişkilenmesini engellemek ve çocuğu güçlendirmek asıl amaç olmalıdır. Konunun "cezalandırma" odağında ele alınması yeni sorunların ortaya çıkmasına ve var olan sorunların büyümesine neden olur. Çünkü çocukların suça karışmasında çok yönlü ve birbiriyle ilişkili pek çok neden vardır. Bunların hepsine detaylı olarak bakarak çözüm yöntemleri geliştirmek gerekir.

Yoksulluk, suça karışmada en önemli itici faktörlerden biridir. Yoksulluğun artmasıyla suça sürüklenen çocukların, çocuk işçiliğinin, okul terkinin ve yetersiz beslenmenin de ortaya çıktığı görülür. Yoksulluğun çok boyutlu yapısı, çocukların suça sürüklenmesinde ve suç çetelerinin kontrolü altına girmesinde önemli bir rol oynar. Ailelerine destek olmak için kayıt dışı işlerde çalışmak zorunda kalan çocuklar bir süre sonra okulu da bırakmak zorunda kalmaktadır.

Eğitim, herkes için vazgeçilmez bir insan hakkıdır. Devlet bireylerin eğitim hakkına erişmesi için gerekli koşulları sağlamakla yükümlüdür. Özellikle risk altındaki çocuklar için eğitime erişim, onların toplumla bütünleşmesini ve kişisel gelişimlerini sağlayan önemli bir konudur. Okullar, çocukların sosyalleştiği, akranlarıyla iletişim kurduğu ve toplumsal hayata hazırlandıkları ortamlardır. Çocukların eğitim ortamlarından uzaklaşmaları pek çok sorunun hem nedeni hem de sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Adalet Bakanlığı'nın (2026) verilerine bakıldığında ceza infaz kurumlarında bulunan 4421 çocuğun 323'ü okuma yazma bilmemektedir, 175'i okur-yazar olup bir okula bitirmemiştir, 48 çocuğun ise eğitim durumu bilinmemektedir. Adalet sistemine giren çocukların önemli bir bölümünün sisteme girmeden önce eğitim hakkına erişememiş olduğu görülmektedir. Suça sürüklenen çocukların eğitime erişimi, ceza infaz kurumunda başlayan bir sorun değildir. Hapsedilmeden önce var olan eşitsizliklerin görünür hale geldiği bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır (Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı [TÇYÖV], 2025).

Çocukların ceza infaz kurumuna girmeden önce eğitimden kopmalarının nedenleri çok boyutludur. Çocuk koruma sistemi ve çocuk adalet sistemi arasındaki kopukluk, koruyucu ve destekleyici tedbirlerin yetersizliği, yoksulluk, çalışma zorunluluğu, sosyoekonomik koşullar, ayrımcılık ve sosyal dışlanma öne çıkan nedenler arasındadır.

Çocukların içinde yer aldıkların sosyal koşullar, suça yönelmelerinde önemli bir faktördür. Aile içinde yaşanan şiddet ve istismar ya da ilgisiz ebeveynler çocuğun farklı ortamlara yönelmesine ve kabul gördüğü kişilerle ilişki kurmasına neden olur. Bu durum da çocukların kendini ait hissedebileceği, suça eğilimli kişi ve gruplara yönelmesinin yolunu açar. Dil, din ve etkin kimlik gibi farklılıklarından dolayı ayrımcılığa uğrayan ve dışlanan çocuklar da bu gruplara yönelme konusunda risk altındadır. Çocukların yaşadıkları hak mahrumiyetleri ve eşitsizlikler suça sürüklenmelerine neden olmaktadır.

Çocukların eğitimden kopuşu ve adalet sistemiyle karşılaşması çoğu zaman birbirini tetikleyen bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır (TÇYÖV, 2025). Okullarda yaşanan şiddet olaylarında öğrencilere "örgün eğitim dışına çıkarma" ve "okuldan kısa süreli uzaklaştırma" hükümleri içeren disiplin cezalarının verilmesi de çocukları suçtan uzak tutmaya yarayacak uygulamalar değildir. Okuldan uzaklaştırılan çocuk yaşadığı bu dışlanmışlık ve öfke duygusu ile kolaylıkla suça meyilli kişi ve grupların etkisi altına girebilir. Çocukları temel sosyalleşme alanlarından uzaklaştırmak onları tehlikeli bir boşluğa iter. Bunun yerine onları koruyacak ve güçlendirecek sosyal alanlarda, gelişimlerini destekleyici etkinlikler içinde yer almaları sağlanmalıdır. Yaptıkları eylemlerin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlayacak bir bilince ulaşmaları böyle sağlanır.

İnsan hakları hukuku, kanuna karşı gelen bir eylemin sorumluluğunun üstlenilmesi gerektiğini vurgular. Sorumluluğu belirleyen resmî bir süreç olmalıdır. Çocuk söz konusu olduğunda, bu sorumluluk, çocuğun yaşına ve durumuna uygun olacak şekilde tanımlanmalıdır. Çocuk adalet sistemi içinde her türlü sürecin çocuklara özgü olarak düzenlenmesi gerekir. Çocukların yargılanmasında çok uzun zaman geçmesi, şeffaf olunmaması ve çocuklara yeterli bilgilendirme yapılmaması çocuklar için çok zorlayıcı olmaktadır.

Uluslararası standartlar çocukların tutuklanmasına, gözaltına alınmasına ve hapis cezası almasını ilkesel olarak olanak tanımaktadır. Fakat bu yöntemler sadece son

çare olarak düşünülmeli ve uygun olan en kısa süre için uygulanmalıdır. Çocukları kapatmanın tek meşru gerekçesi, başkaları için acil, ciddi bir tehdit oluşturduğu düşünülen bir durumla baş edecek alternatif bir yolun bulunamaması olabilir. Bu durumda da tüm alternatiflerin değerlendirildiğinden kesin olarak emin olmak gerekir. Kapalı bir kuruma kapatılan çocuğun özel ihtiyaçlarının fiziksel ve psikolojik açıdan gözetilmesi ve buna uygun olarak bireysel bir rehabilitasyon programına dahil olması son derece önemlidir.

Kapatılma cezası alan çocuklar tutukluluk süresince, yani cezaları kesinleşene kadar kapalı ceza infaz kurumunda, hüküm aldıktan sonra ise çocuk eğitim evinde kalmaktadır. Tutuklu ve hükümlü çocuklar aynı uygulamalara tabi değildir. Tutuklu olan, hüküm giymiş olmasına rağmen henüz eğitim evine yerleştirilmemiş olan ya da disiplin cezası alarak çocuk eğitim evinden geri gönderilen çocukların kaldığı yerler olan kapalı ceza infaz kurumları Türkiye'de 9 tanedir (Adalet Bakanlığı [AB], 2026a). Bu kurumlar dış güvenlik tedbirleri olan alanlardır. Örgün eğitim imkânları fiili olarak neredeyse yoktur. Türkiye'de sadece oğlan çocukları için kapalı ceza infaz kurumları vardır. Kız çocukları sayıları az olduğu gerekçesiyle kadınlar için yapılan kapalı ceza infaz kurumlarının kendileri için ayrılan bölümlerinde kalırlar.

Hükümlü (cezası kesinleşmiş) çocukların kaldıkları yerler olan çocuk eğitim evleri ise 5 tanedir (AB, 2026a). Sadece 1 tanesi kız çocukları içindir. Firara karşı fiziki engelleri olmayan ve güvenlik açısından daha esnek olan kurumlardır. Çocukların örgün eğitime devam etmeleri amaçlanır. Çocuklar haftada bir aileleriyle görüş yapabilirler, örgün eğitime ve çalışıyorlarsa çalıştıkları yerlere gidebilirler. Buradaki çocuklar ücret dâhilinde aileleri ile istedikleri zaman telefonla görüşebilirler. Aile izinleri olduğu için, gidip yatılı bir şekilde ailelerinin yanında kalabilirler. Çocuk eğitim evleri, halen pek çok sorun olmasına rağmen, kapalı ceza infaz kurumlarına göre çocuklar için görece daha uygun kurumlardır.

Her ilde çocuklara özgü kapalı kurum bulunmadığı için bazı illerde çocuklar yetişkin ceza infaz kurumlarının kendileri için ayrılan bölümlerinde kalmaktadır. Bu durum eğitim hakkı başta olmak üzere diğer haklar bakımından da ciddi sıkıntılar oluşturmaktadır. Kapalı ceza infaz kurumunda kalan çocuklar örgün eğitim hakkından mahrum kalmaktadır. Buradaki çocuklar sadece yaygın, dışarıdan ve açık öğretim programlarına erişebilmektedir. Çocuğun eğitimden kopması, akademik olarak akranlarından geri kalmasına neden olduğu gibi okul ortamının sunduğu sosyalleşme ve arkadaşlarıyla iletişim kurma gibi pek çok haktan da mahrum kalırlar.

Kapalı ceza infaz kurumlarında çocukların örgün eğitime erişimleri olmadığından Adalet Bakanlığı tarafından çocuk kapalı ceza infaz kurumunda örgün ortaöğretim öğrencilerinin ceza infaz kurumuna girdikten sonra eğitime devamlarını sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 6 adalet mesleki eğitim merkezi "Çok Programlı Anadolu Lisesine" dönüştürülerek eğitime başlamıştır (AB, 2024). Örgün eğitimin bütüncül yapısı düşünüldüğünde bu girişimin yeterli

olmayacağı açıktır. Mekânsal olarak okula benzetilen ortamlar, eğitim için gerekli olan tüm fiziksel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçları karşılamamaktadır. Okullar, bilgi aktarımı dışında, sosyalleşmeyi, kendini ifade etmeyi, insanlarla etkileşim kurmayı ve topluma dâhil olmayı sağlayan işlevleri de yerine getirmektedir. Kapalı ceza infaz kurumlarında bu ihtiyaçlar tam anlamıyla karşılanamaz.

Çocuklar kapalı kaldıkları süre boyunca suç ve suçlu ile daha yoğun iletişim kurar, suçla ilgili bilgi edinir ve tekrar suça karışma olasılıkları artar. Tüm bu koşullar çocukların içine düştükleri suç ortamından çıkmalarına engel olur. Ceza infaz kurumları rehabilitasyon ihtiyacını karşılayamadığı için sadece fiziksel olarak suça sürüklenen çocukların toplumdan uzaklaşmasına neden olur.

Çocukların herhangi bir kapalı kurumda uzun süre kalması, sosyal hayata dâhil olmalarını zorlaştırır. Kapatılma cezası alan çocuklar, hayatlarındaki pek çok olumsuz koşullar nedeniyle bu kurumlara gelmişlerdir. Bu nedenle bunun bir son nokta olarak değil, bir müdahale ve destek fırsatı olarak görülmesi, çocukların daha önce erişemediği haklarına erişimini sağlamak için gerekli koşulların oluşturulması gereklidir (Sivil Toplum Geliştirme Merkezi [STGM], 2025).

Haklara erişim konusunda yasal metinlerin önemli bir yeri vardır. Var olan yasal metinlerin hayata geçirilmesi, en az içerikleri kadar önemlidir. Daha önce bahsettiğimiz BMÇHS dışında suça sürüklenen çocuklarla ilgili pek çok kapsamlı uluslararası belge bulunmaktadır; Çocuk Adalet Sisteminin Uygulanması Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları (Pekin Kuralları), Çocuk Suçluluğunun Önlenmesine İlişkin Birleşmiş Milletler Yönlendirici İlkeleri (Riyad İlkeleri) ve Özgürlüğünden Yoksun Bırakılmış Çocukların Korunmasına İlişkin Birleşmiş Milletler Kuralları (Havana Kuralları). Birleşmiş Milletler Genel Kurul kararı olan bu metinler, Türkiye için bağlayıcı değildir, tavsiye niteliğindedir. Ancak ulusal mevzuatın bu kurallar çerçevesinde şekillendirilmesi ve gözden geçirilmesi büyük önem taşımaktadır. Hepsinin içeriğine bakıldığında kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşım olduğu görülür. Fakat asıl mesele, tüm bu yaklaşımın kâğıt üstünde kalmadan çocukların yararına olacak şekilde uygulamaya geçirilmesidir.

Çocuk adalet sisteminin insan haklarına duyarlı, çocuğu güçlendirici ve destekleyici nitelikte olması gerekir. Adli süreç içine giren çocukların sistemin içinde şeffaf, adil ve saygılı bir muamele görmesi önemlidir. Aksi takdirde çocukların yasaya uyma konusunda motivasyonlarının azaldığı görülür (STGM, 2025).

Ne Yapılabilir?

Çocuklar her koşulda yetişkinlere özgü ceza adalet sisteminin dışında tutulmalıdır. Suça sürüklenen çocuklar konusunda kapatılma cezası en son başvurulması gereken bir durumdur. Kapatılma cezası, çocuğu suçtan uzak tutacak bir yöntem değildir. Aksine çocuğun toplumdan soyutlanmasına ve destek görebileceği alanlardan uzaklaşarak hayatını suç odağında sürdürmesine zemin hazırlar. Çocuklar hakkında verilen cezaların amacı, yalnızca toplumun

güvenliğini sağlamak değil çocuğun ihtiyacı olan alanlarda gelişimlerini desteklemek olmalıdır. Suç eylemine odaklanan bir cezalandırma mekanizması değil çocuğun toplumla bütünleşmesi ve bireysel sorumluluğun gelişmesine katkı sunan bir destek mekanizması suçu önlemeye yönelik çalışmaların temelini oluşturmalıdır. Çocukların suçtan ve suçla ilişkili her türlü kişi ve ortamdan uzak kalmasını sağlayıcı mekanizmalar oluşturulması gerekir.

Suçla mücadele

Çocukların suça sürüklenmesini önlemek için yapılması gerekenlerden biri, suç örgütleriyle mücadele etmektir. Çocuğu bu eyleme sürükleyen yetişkinler için caydırıcı cezalar olmalıdır. Organize suç örgütleri yoksul mahallelerde yaşayan çocuklara kolayca erişebilmekte ve onları suça sürüklemektedir. Bu örgütler çocukları maddi ve manevi olarak destekleyerek onlara uyuşturucu madde ve suç aletleri temin etmekte ve onların kendilerini güçlü hissetmesini sağlamaktadır (EŞİK, 2025a). Çocukların bu örgütlere yönelmesini engellemek için destekleyici kamusal ve sivil toplum mekanizmalarının çocuğun hayatında yer almasını sağlamak önemlidir. Çocuk, kabul gördüğü, iyi hissettiği, bir şeyler öğrendiği, kendini geliştirdiği ve sorunlarının dinlendiği bir ortamda olursa suça yönelme riski azalır. Bu örgütlerle mücadele etmeden sadece çocuklara kapatma cezası vererek suçun engellenmesi mümkün değildir. Örgütlü suçlarda çocukların araç olarak kullanılmasının önüne geçilmesi gerekir. Suç örgütlerinin her aşamasındaki kişilerin caydırıcı cezalar alması önemlidir.

Aile ve okul ortamı

Suç işlenmesini önlemek için öncelikli olarak yapılması gereken koruyucu ve önleyici tedbirlerin sağlandığından emin olmaktır. Çocuk için gerekli olan koşulların sağlanması gereken ortamların başında aile ve okul ortamı gelmektedir. Hem koruma hem de önleme ile ilgili çalışmaların buradan başlaması gerekir.

Aile, çocuğun toplumsallaşmasından sorumlu olan öncelikli birimdir. Çocuğun risklerden korunması için gerekli koşulların sağlanmasında ebeveynlerin ya da bakım verenlerin sorumluluğu vardır. Devlet de çocukların güvenli ve huzurlu bir aile ortamında yetişmesi için gerekli önlemleri almakla sorumludur. Ebeveynlere ya da bakım verenlere çocuğun bakımı ve gelişimi için gerekli olan sosyal ve ekonomik desteğin verilmesi gerekir. Çocuğun yüksek yararı açısından çocuğun ailesiyle birlikte olması öncelikli olmakla birlikte gerekli aile ortamı sağlanamadığı takdirde çocuğun devlet korumasına alınması yoluna da gidilebilir.

Devlet, çocukların eğitim haklarına erişimlerini sağlamakla yükümlüdür. Eğitimin verildiği mekân olarak okul, çocukların en çok etkileşim halinde olduğu kamu kurumudur. Okullarda çocukların risklere karşı (şiddete maruz kalma, suça sürüklenme vb.) güçlenmelerini sağlayacak bazı çalışmalar olmakla birlikte risk önlemeye yönelik kapsamlı, sistematik ve standart uygulamalar bulunmamaktadır. Okullar yalnızca akademik eğitim verilen yerler değildir. Sağlıktan eğitime,

beslenmeden kültüre, çocuğun iyi olma halinin ve çocuk koruma meselesinin bütüncül olarak ele alınması gerekir.

Çocuğun kişiliğinin geliştiği, iletişim becerileri kazandığı, kendini ifade ettiği ve diğerleriyle etkileşim halinde olduğu okul, çocuk için önemli bir kaynaktır. Çocukların en önemli sosyalleşme mekânı olan okul, çocukla ilgili her türlü riskin erken tespitinin yapılabileceği bir ortamdır. Suç oranlarını düşürmek için çocukların eğitime devamının sağlanması önemlidir. Çocukların eğitime erişimi ve okula devamları sağlanmalıdır. Eğitime devam etmeyen özellikle yoksul çocuklar suça sürüklenme, güvencesiz koşullarda çalıştırılma, istismar ve erken yaşta evlilik gibi risklerle karşı karşıya kalır.

Çocuğun ihtiyaçları, zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği okulda karşılanırsa riskli alanlara kaymasının önüne geçilmiş olur. Bunun için de okul sosyal hizmeti programının oluşturulması ve uygulamaya konması gerekir. İlkokullarda öğrenci sayısı 300, ortaokulda ise öğrenci sayısı 150 ve daha fazla olanların her birine bir rehber öğretmen norm kadrosu verilmesi son derece yetersizdir. Bahsedilen okul sosyal hizmeti programları için çok daha fazla sayıda rehber öğretmene, psikoloğa, sosyal hizmet uzmanına, sosyoloğa ve çocuk gelişim uzmanına ihtiyaç vardır.

Okul sosyal hizmeti, çocuğun üstün yararını temel alan, çocuklar ve ailelerinin karşılaştıkları ekonomik, psikolojik ve sosyal ihtiyaç ve sorunlarının giderilmesine ve çözümlenmesine yönelik olarak çalışmalar yürütmeyi hedefler (Duman, 2016). Okul sosyal hizmeti kapsamında çocuğun güvenli bir çevrede yetişmesine engel olan riskli durumların tespit edilmesi ve ortadan kaldırılması için çalışmalar yapılır. Bu çalışmalar, diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği halinde yürütülür. Suça sürüklenen çocuklar da okul sosyal hizmetinin çalışma konuları arasındadır. Okul sosyal hizmeti, okulun hem içini hem de dışını öğrenci merkezli olarak değerlendirir. Ebeveyn-çocuk, mahalle-okul, ebeveyn-okul gibi ilişkiler birlikte ele alınır. Okul sosyal hizmeti ile öğrenci temel alınarak eğitim-öğretimi aksatan sorunlara karşı çözüm olabilecek çalışmalar planlanır (Reçber, 2020).

Dünyada çocukların suça karışma oranlarını düşürmek için okul sosyal hizmeti uygulamaları yapıldığı bilinmektedir (Duman ve diğ., 2016). Okullarda çeşitli nedenlerle oluşan sorunların çözümünde, okul sosyal hizmetinin uygulanması olumlu gelişmeler sağlayacaktır. Türkiye'de bu konudaki çalışmalar teorik anlamda kabul görse de uygulamada karşılığı bulunmamaktadır. Sosyal hizmet, sadece Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri kapsamında ele alınmaktadır. Konunun çocuklarla ilgili her türlü konuda olduğu gibi bütün taraflarca iş birliği içinde ele alınması gerekir. Öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Adalet Bakanlığı'nın koordinasyon içinde çalışması gerekir.

Okullardaki güvenli ortamların sağlanmasında çocuğun katılımı da gereklidir. Öğrencilerin disiplin kurallarının ve karar alma süreçlerinin yapılandırılmasında

yer alması aidiyet duygusunu güçlendirir. Çocuklar kendi fikirlerinin de yer aldığı kararlar sonucunda yapılan uygulamalara uymak konusunda daha uyumlu olurlar. Çocukların katılımının sağlandığı ve yeterli sosyalleşme alanlarının oluşturulduğu okullar akran zorbalığı ile de mücadele etmiş olur. Okullar çocukların insan haklarına ve farklılıklara saygıyı kazandığı bir yerdir. Çocukların kendilerini ifade edebildikleri, her halleriyle kabul gördükleri ortamlarda bulunmaları, şiddetten, suçla ilişkili kişi ve gruplardan uzak kalmalarını sağlar.

Suç önleme

Eğitim ve sosyal hizmet sistemleri, risk altındaki çocuklara özel destek verilecek şekilde genişletilmelidir. Psiko-sosyal destek, kültür-sanat, beceri geliştirme, güçlendirme vb. konuları içeren önleyici programlar hazırlanarak uygulanmalıdır. Çocukların yaşadıkları mahallelerde güvenli bir şekilde sosyalleş-mesine, ders çalışmasına, spor yapmasına, kültür-sanat faaliyetlerine katılmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Bu düzenlemeler kamu ve sivil toplum iş birliği ile yapılabilir. Her türlü kurum ve kuruluşun elindeki kaynakları ortaya koyduğu, ortak paydanın çocuk olduğu mekânlar ve içerikler düzenlenebilir. Toplum merkezleri, çocuk ve gençlik merkezleri gibi kurumların kurulması, var olanların da çocuklara özgü ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Özellikle risk altındaki çocukların bu merkezlerdeki programlara katılarak destek alması suça sürüklenmesini önlemede önemli bir faktördür. Çocuklara ve ebeveynlere yönelik, sistemin dışına itilmesini önleyici ve güçlendirici çalışmalar yapılmalıdır. Sokakta ya da iş yerinde çalıştırılan, eğitime erişimi kısıtlanan, yoksulluk içinde yaşayan, istismara uğramış, ailesinde suç geçmişi olan çocukların ve ailelerinin öncelikli olarak bu programlara dahil edilmesi gerekir. Çocuğun bireysel ve sosyal koşullarına göre yapılandırılmış rehabilitasyon programları uygulanmalı ve takip edilmelidir. Tek seferlik etkinlikler değil, uzun süreli ve süreç odaklı programlar kapsamında bireyselleştirilmiş rehabilitasyon planları uygulanmalıdır. Bunun için de konusunda uzman personel gerekliliği vardır.

Çocuk hakları odaklı adalet sistemi

Suça sürüklenen çocuklar adli sistem içinde emniyet, jandarma gibi kolluk kuvvetlerinden başlayarak soruşturma, kovuşturma ve ceza infaz aşamalarında pek çok kişi ve kurumla karşılaşmaktadır. Çocuk adalet sisteminde yer alan herkesin temel sorumluluğu çocukların gelişim dönemlerine uygun davranmak, her durumda yararlarını gözetmek, korunmalarını sağlamak ve adli sistemin yıpratıcı süreçlerinden en az zararla çıkmalarına yardımcı olmaktır.

Emniyetin çocuk büroları, suça sürüklenen çocukların muhatap oldukları kurumlardan biridir. Bu birimlerin kapasiteleri oldukça sınırlıdır. Hak odaklı çalışmalar yapabilecek çalışan sayısı çok azdır. Tüm personelin risk altındaki çocuklarla çalışma konusunda bilinçlendirilmesi ve konuyla ilgili uzman sosyal çalışmacıların istihdam edilmesi gerekir.

Çocuk adalet sistemindeki önemli mekanizmalardan birisi çocuk mahkemeleridir. Yargılama süreçlerinin yapıldığı çocuk mahkemeleri her ilde bulunmamaktadır. Çoğu yerde çocuklarla ilgili davalar uzmanlaşmamış ceza mahkemelerinde görülmektedir. Bu hâkim ve savcıların çocuk hakları temelinde bir uzmanlığı yoktur. Mahkemelerde yer alan sosyal çalışmacıların sayısı ve etkinliği azdır. Her ilde ve yoğun ilçelerde uzmanlaşmış çocuk mahkemeleri kurulmalı, hâkim ve savcılara yönelik zorunlu çocuk adaleti eğitimi verilmeli ve sosyal çalışmacıların etkinliği artırılmalıdır.

Yakın zamanda başlayan bir uygulama ile çocuklara yönelik tüm adli işlemlerin bir merkezde yapılmasını sağlamak için Çocuk Adalet Merkezleri kurulmuştur. Çocuk Adalet Merkezleri, çocukların ikincil mağduriyetlerinin önlenmesi amacıyla adliyelerden bağımsız birimler olarak kurulmuştur. Çocuklara yönelik hizmetlerin bütüncül ve iş birliği içinde sunulmasını hedefleyen kurumlardır. Bu merkezlerde çocuk ağır ceza mahkemesi, çocuk mahkemesi, cumhuriyet başsavcılığı çocuk bürosu ve adli destek ve mağdur hizmetleri müdürlüklerinin bir arada yapılandırılması amaçlanmaktadır.

Çocuk Adalet Merkezinde ayrıca çocuk polisi, adli tıp uzmanı, aile ve sosyal hizmetler görevlisinin yanı sıra baroya, hukuk kliniği uygulaması için hukuk fakültesine ve psiko-sosyal destek kliniği uygulaması için de psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sosyal hizmet gibi bölümlere yer ayrılması sağlanarak paydaş kurumların çocuklara bütüncül hizmet sunumu hedeflenmektedir (AB, 2026b).

Ceza infazı olarak rehabilitasyon

Rehabilitasyon, iyilik hallerini korumak için çocukların bağımsızlıklarını artırmak, güçlenmelerini sağlamak, günlük yaşam becerilerini geliştirmek ve sosyal hayata uyumlarını sağlamak amacıyla uygulanan etkinlik, tedavi ve terapi yöntemlerini kapsar. Adalet Bakanlığı'nın açıklamasına göre psiko-sosyal yardım servisinde görevli psikolog ve sosyal çalışmacılar, bireysel ya da grup çalışmaları yoluyla uygulamalar yapar.

Bireyselleştirilmiş İyileştirme Sistemi'ne (BİSİS) göre her çocuk için ayrı bir durum analizi yapılır. Ceza infaz kurumunda yürütülecek iyileştirme süreci planlanır, uygulanır, hükümlüye özel programın yürütülmesi için gerekli iyileştirici ortam oluşturulur, sürekli ölçme ve değerlendirme yapılır. Hükümlünün kuruma kabulü, gözlem ve sınıflandırması, kurum yaşamı, iyileştirme faaliyetleri, ailenin sürece katılımı, yönetimsel uygulamalar, salıverilme süreci Bireyselleştirilmiş İyileştirme Programına uygun yapılır. BİSİS kapsamında çocuklara rehberlik yapmakla görevli, iletişim ve sorun çözme becerisi yüksek, pedagojik temelli grup liderliği eğitimi almış infaz ve koruma memurları "Grup Lideri" olarak görevlendirilir. Çocukların kaldığı ceza infaz kurumlarında çalışan personelin mesleki becerilerinin güçlendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması amacıyla Bakanlık tarafından ARDIÇ Programı da

geliştirilmiştir. Program, çocuğun yüksek yararını esas alan, çocuk odaklı ve bütüncül bir bakış açısıyla hazırlanan hizmet içi eğitim programıdır (AB, 2026c).

Öngörülen çalışmaların önemli olduğu fakat yeterli olmadığı açıktır. Ceza infaz kurumlarının şu anki haliyle rehabilitasyon ihtiyacını karşıladığı söylenemez. Özellikle çocukların rehabilitasyonu düşünüldüğünde konuyla ilgili gereksinim daha da önem kazanmaktadır. Öncelikle nitelik ve nicelik olarak yeterli personelin istihdam edilmesi gerekir. Zor koşullarda yaşayan ve risk altında olan çocuklarla çalışma deneyimi önemlidir. Şu anki duruma baktığımızda nitelik konusundaki beklentiler ikinci planda kalmaktadır. Çünkü ceza infaz kurumlarında yeterli sayıda personel dahi bulunmamaktadır.

Kapatılma cezası süresince uygulanacak olan rehabilitasyon programı, belirli standartlara sahip olmasının yanında kişiye özel olarak planlanmalıdır. Her çocuğun ihtiyaçları ve becerileri farklıdır. Öncelikle çocukların eğitime devamının sağlanması yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Çocuk eğitim evlerinde örgün eğitime devam mümkünken kapalı ceza infaz kurumlarında bu tam olarak mümkün değildir.

Örgün eğitim dışında çocukların suçla ilgili farkındalık kazanmaları için çalışmalar yapılmalıdır. Grup çalışmaları ve bireysel görüşmeler şeklinde yapılandırılabilecek bu çalışmalar, çocuğun "suçlu" etiketiyle kendisini toplumdan soyutlamasına ve yeni suçlar öğrenmesine engel olacak şekilde planlanmalıdır. Çocukların güçlenmesini, beceriler edinmesini, zihinsel, fiziksel ve psikolojik olarak gelişimini destekleyecek çalışmalar uygulanmalı ve tahliye olana kadar takip edilmelidir.

Tahliye sonrası destek

Çocuk tahliye olmadan önce kurumdaki psikososyal servis ilgili Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü ile iletişim halinde olarak çocuğun takibinin yapılması için bilgi paylaşımı yapmalıdır. Çocuğun eğitimine devam etmesi ve sosyal hayata dâhil olmasının kolaylaştırılması için gerekli kurum ve kuruluşlarla iş birliği halinde bir tahliye sonrası müdahale planı oluşturulmalıdır. Bu planda kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları, belediyeler ve çocukların hizmet alabileceği her türlü kurum dâhil edilmelidir. Çocukların ebeveynleri, bakım verenleri, öğretmenleri gibi çocukla yakın temas halinde olan kişiler de plana dâhil edilerek bilgilendirilmelidir. Çocuğun tahliye sonrasında desteklenerek takip edilmesi ve bu takibin sürekliliği çok önemlidir. Çocuğun psikolojik sağlamlık kazanarak toplumsal hayata dâhil olması desteklenmelidir.

Tahliye sonrası destek kapsamında denetimli serbestlik gibi uygulamaların kullanılması çocuklar için yararlı olacaktır. Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı Denetim Serbestlik Daire Başkanlığı tarafından yürütülen denetimli serbestlik çalışmaları, kişinin ceza infaz sürecinin bir bölümünü toplum içerisinde gözetim ve denetim altında geçirmesine olanak

sağlayan alternatif bir sistemdir. Kişinin rehberlik ve rehabilitasyon desteği de almasını sağlanan çok boyutlu bir infaz mekanizmasıdır. Kişinin psiko-sosyal gereksinimlerine yanıt veren, sosyal bütünleşmesini önceleyen ve toplumsal uyumunu güçlendirmeye yönelik kapsamlı bir rehabilitasyon sürecidir (AB, 2026d). Belli şartlara göre serbest bırakılan kişi, birtakım yükümlülükleri (eğitime devam, suç işlememe vb.) yerine getirir.

Denetimli serbestlik uygulamaları ceza adalet sistemi içinde yürütülüyor olsa da sosyal hizmet müdahalesi gerektiren faaliyetler bütünüdür. Çocuklar ağırlıklı olarak ÇKK'nın 23. maddesi gereğince hükmün açıklanmasının geri bırakılması kararı sonucu denetimli serbestlik sistemine dâhil olurlar. Türk Ceza Kanunu'nun 191. maddesi gereği "kullanmak için uyuşturucu veya uyarıcı madde satın almak, kabul etmek veya bulundurmak" suçunun şüphelisi olarak soruşturma aşamasında haklarında denetimli serbestlik tedbiri verilen çocuklar da sistemden yararlanırlar. Uyuşturucu madde kullanıcıları tedaviyle birlikte denetimli serbestlik yükümlüsü olmaktadırlar (Karataş, 2017). Denetimli Serbestlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtildiği üzere, bir denetimli serbestlik uzmanı, çocuğa rehber olarak atanır ve uygun bir denetim planı hazırlanır. Uzman, denetim süreci boyunca çocuk ve çevresi ile iletişim halinde gerekli rehberlik hizmetini sunar. Suça sürüklenen çocukların risk ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, bunlara uygun olarak toplum içinde denetim ve takibi ile iyileştirilmesine yönelik yapılacak çalışmaların planlanmasına yönelik çalışmaları yürütmek denetimli serbestlik uzmanının görevidir. Her ay denetim raporu, üç ayda bir de değerlendirme raporu hazırlanır.

Denetimli serbestlik uygulamalarının nitelikli bir şekilde suça sürüklenen çocuklara yönelik kullanılması devletin var olan kaynaklarını etkin kullanması açısından önemlidir. Bu uygulamalar suça sürüklenen çocukların ceza infaz kurumlarından uzak kalmasını sağlayarak çocukların suç ve suçluyla daha fazla temas etmesini ve yeniden suça yönelmesini engelleyebilecek niteliktedir.

Çocuk adalet sisteminin tüm aşamalarında yer alan kurum ve kuruluşların hepsi yaptıkları işleri kamuoyu ile paylaşmalı ve bilgilendirmelidir. Toplumun suça sürüklenen çocuklarla ilgili ne yapılması gerektiği ve ne yapıldığı ile ilgili bilgi edinmesi konuyla ilgili yanlış ve çarpıtılmış bilgilerin yayılmasını önlemek için önemlidir. Kurumların birbirinden haberdar olması ve iş birliği ile çalışması nitelikli müdahalelerin hızlı bir şekilde yapılabilmesi için gereklidir. Yalnızca kamu kurumlarının değil sivil toplum kuruluşlarının da suç önleme ve sonrasındaki çalışmalarda yer almaları gerekir. İhtiyaç analizi yaparak hızlı bir şekilde insanlara ulaşan sivil toplum kuruluşları, sahip oldukları deneyim ve bilgi gibi kaynaklarla yapılacak olan çalışmalara nitelik ve güç kazandıracaklardır.

Medyanın işlevi

Medyada çocuk haklarına yeteri kadar yer verilmediğini görmekteyiz. Çocukların medyada yer alabilmesi için haber değeri yüksek olan adli vakalarda "şiddete

maruz kalan sessiz mağdur" ya da "şiddetin kaynağı" olması gerekmektedir. "Hırsız", "katil", "suç makinesi", "cani" gibi tanımlamalarla haberlerde yer alan çocukların kimlikleri, fotoğrafları ve kişisel diğer bilgileri, kimliklerini açığa çıkaracak şekilde verilmektedir. Oysaki bu durumun yasalarla düzenlendiği şekliyle cezalandırılması gerekir. Çocuklarla ilgili haberlerde çocuğun yüksek yararını gözeten, konuyla ilgili açıklayıcı bilgi içeren, sorunlara dikkat çeken, çözümüyle ilgili uzman görüşleri paylaşan ve ilgili kurum ve kuruluşları harekete geçirecek şekilde kamuoyunda etki yaratan içerikler üretilmelidir. Özellikle suça sürüklenen çocuklarla ilgili haberlerde ulusal ve uluslararası yasal metinler ve etik ilkelerin varlığından toplum haberdar edilmelidir. Bu haberlerin ilgili kurum, kuruluş ve kişileri önlem almaya ve eyleme geçmeye çağırma, sorunun genel görünümüne dair arka plan bilgisi verme, sadece olaya değil nedenlere de odaklanma, soruna dair politika geliştirilmesi yönünde baskı yapma ve çözüm önerme gibi konuları içermesi gerekir.

Yapılan haberlerin kurgu ve haber dili açısından çocuk hakları odaklı yaklaşımla hazırlanması, asıl öznelerin yeniden mağdur edilmemesi gerekir. Haberde kullanılan dilin, başlığın ve fotoğrafın, çocuğun şimdiki ve gelecekteki yaşantısını etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir. Çocukları etiketlemeyen, kapsayıcı ve ayrımcılıktan uzak haber içerikleri üretilmelidir. Çocukların bakış açılarına da haberlerde yer verilmelidir. Çocukların hak sahibi bireyler olduğu unutulmamalıdır.

Medyada suça sürüklenen çocuklar konusunda sorunların analizine ve çözümüne yönelik uzman görüşlerine yer verilmesi gerekir. Toplumda özellikle çocuklar arasında yaşanan şiddet ve öldürme vakaları çok tepki görmektedir. Çocuklar "katil, cani" olarak görülmekte ve yetişkin gibi yargılanmalarının gerektiği konusundaki görüşler yayılmaktadır. Sosyal medyada pek çok insanın çocuklar için hiç de uygun olmayan, dehşet verici ifadeler kullandığı görülür. Sosyal medya platformları için çocuklarla ilgili içerik üretiminde uyarı sistemleri ve içerik kaldırma mekanizmaları geliştirilmelidir.

Medyada yer alan haberden, diziye, gündüz kuşağı programından filme kadar her türlü içerik toplumun tüm kesimine olduğu gibi çocuklara da ulaşmaktadır. Bu içeriklerde şiddet, suç, istismar gibi eylemleri uygulamanın bir güç unsuru gibi verildiği, şiddetin bir iletişim aracı gibi gösterildiği ve herkesin kendi adaletini sağlamasının kabul gördüğü örneklere yer verilmesi konunun öne çıkmasına ve normalleşmesine neden olur. Oysaki yapılması gereken öncelikli olarak çocuklarla ilgili eğitim, sağlık, kültür-sanat ve başarı haberlerine yer verilmesidir. Ayrımcılığa yer vermeyen, farklılıklara saygı duyan bir anlayışla hak odaklı, bilgilendirici içerikler üretilmelidir.

Medyada beklenen bu gelişmelerin oluşması için tüm medya çalışanları için bağlayıcılığı olan etik ilkelerin detaylı ve kapsayıcı olarak hazırlanması gerekir. Medya profesyonellerinin hem üniversite eğitiminde hem de meslek içi eğitimlerle etik konusunda bilinçlendirilmesi önemlidir. Ayrıca medyada bir

özdenetim mekanizması oluşturulmalıdır. Bağımsız bir denetleme mekanizması (kurul, komisyon vb.) kurulmalı ve okur temsilcileri oluşturulmalıdır.

Çocuk koruma sistemi ve çocuk adalet sisteminin birbirini destekleyecek ve güçlendirecek şekilde yapılandırılması gerekir. Koruyucu ve önleyici mekanizmaların çocukların adalet sistemi içine girmeden önce çocuk koruma sistemi kapsamında devrede olması gerekir. Bir çocuğun adalet sistemine girmesi, çocuk koruma sisteminin yeterli olmadığını gösterir. Müdahalelere rağmen çocuk, adli süreçlerin içine mağdur ya da suça sürüklenen olarak girdikten sonra da çocuk koruma sistemi rehabilitasyon, eğitime erişim ve psikososyal destek kapsamında çocuğa destek olacak şekilde planlanmalıdır. Tüm bu programların çocuk hakları odağında genel standartlara sahip olması gerekirken çocuğa özgü bireysel olarak planlama yapılması gerektiği de unutulmamalıdır.

Sonuç

Suç eylemi gerçekleşmeden önce yapılması gereken suçu oluşturan nedenlerin önüne geçilmesi ve ortadan kaldırılmasıdır. Suçu önlemeye yönelik çalışmaların özellikle suça sürüklenen çocuklar konusunda çok boyutlu olduğu unutulmamalıdır. Suça engel olamadığımızda ise çocuklar bakımından ortaya çıkan durumların yetişkinlerden farklı olarak ele alınması gerekir.

Suça sürüklenen çocukların insan haklarına saygılı olmayı hedefleyen destekleyici politikalar ve yöntemler, mağdur haklarıyla çelişmez. Türkiye'deki adalet sistemi suça sürüklenen çocuğu merkeze almak yerine eyleme odaklanan yapısıyla cezalandırıcı bir işlev görmektedir. Mağdurların ve toplumun çıkarları, suça sürüklenen çocukların sadece kapatılma cezası almasıyla korunamaz. Sağlam ve uzun soluklu bir fayda sağlanabilmesi için suça sürüklenen çocukların bu eyleme karışma nedenlerine yönelik çözümler üretilmesi gerekir.

"Suça sürüklenen çocuk" kavramı kanunda geçtiği haliyle kullandığımız bir kavramdır. Bu haliyle kullanmakla birlikte eleştirilere açık bir tanımlama olduğunu da kabul etmek gerekir. Çocuğu suçun öznesi olmaktan uzak tutan, çocuk için pek çok farklı koşulun bir araya gelmesiyle ortaya çıkan ve çocuğun yalnızca kendi iradesiyle olmayan bir süreci anlatmak için kullanılmıştır. Fakat bu tanımlama, çocukların suç eylemine karışmasının arkasındaki pek çok nedenin göz ardı edilmesine neden olabilmektedir. Konunun bütüncül olarak ele alınması için öncelikle mevcut yasal düzenlemelerin etkin bir şekilde uygulanması, sonrasında hem yasal metinlerde hem de uygulama aşamalarında gerekli düzenlemelerin hayata geçirilmesi gerekir.

Adalet sistemi içerisine giren çocuklara yönelik bütüncül bir çocuk politikası hazırlanarak uygulanmalıdır. Her aşamada konusunda uzman kişi ve birimlerin dâhil olması ve süreç yönetiminde çocuğun yüksek yararının önceliklendirilmesi gerekir. Çocukların suça sürüklenmesini engelleyecek önleyici tedbirler gereklidir. Bunun yanında onarıcı adalet mekanizmaları geliştirilmelidir. Bunun için de

çocuklara nitelikli hukuki destek verilmelidir. Çocuğun cezalandırılmasının önceliklendirildiği değil, çocuğun dinlendiği, desteklendiği ve güçlendirildiği bir çocuk adalet sistemi oluşturulmalıdır. Ancak böylece hak odaklı bir çocuk adalet sisteminden söz edilebilir. Mevcut duruma baktığımızda, uzun vadeli bir değişim yaratmak için sorunun bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının gerekli olduğu açıktır. Bunun için de çocuklarla ilgili tüm çalışmalarda, çocukların kendilerinin, çocuk hakları üzerine çalışan sivil toplum kuruluşlarının, meslek örgütlerinin ve üniversitelerin de görüşleri dikkate alınmalıdır.

Çocukları suça sürükleyen ekonomik ve toplumsal nedenlerin, yoksulluğun, ayrımcılığın, eşitsizliğin, şiddetin önüne geçilmedikçe çocuklar için öngörülen cezaları ağırlaştırmak sorunu çözmek için yeterli olmayacaktır. Devletin ve toplumun konuyla ilgili sorumluluğunu yerine getirmesi gerekir. Aksi takdirde çocuğun üstün yararı ilkesi başta olmak üzere güvence altına alınan çocuk hakları ihlal edilmiş olur.

Sorunun çözümü için yapılması gereken şey, çocukları daha ağır cezalarla, yetişkin gibi cezalandırmak değildir. Çocuk adalet sistemini yeniden düzenlemek ve çocukları güçlendiren ve destekleyen koşulları oluşturmak gerekir. Ancak böyle tüm toplumun güvenliğinden bahsedilebilir.

Kaynakça

Adalet Bakanlığı (2005). Denetimli Serbestlik Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete

Adalet Bakanlığı (2024). *2023 Yılı Bakanlık Faaliyet Raporu.* https://sgb.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/28022025144225Adalet%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%202023%20Y%C4%B1l%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf

Adalet Bakanlığı (2025). *Ceza İnfaz Kurumlarında Bulunan Tutuklu ve Hükümlülerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları*. https://cte.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/202601061502543204-%20Ceza%20%C4%B0nfaz%20Kurumunda%20Bulunan%20Tutuklu%20ve%20H%C3%BCk%C3%BCml%C3%BClerin%20%C3%96%C4%9Frenim%20Durumlar%C4%B1na%20G%C3%B6re%20Da%C4%9F%C4%B1l%C4%B1mlar%C4%B1.pdf

Adalet Bakanlığı (2026a, 14 Ocak). *Ceza İnfaz Kurumları Tipleri*. https://cte.adalet.gov.tr/Home/haritaliste

Adalet Bakanlığı (2026b, 15 Ocak). *Çocuk Adalet Merkezi.* https://magdur.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/cocukadaletmerkezinedir

Adalet Bakanlığı (2026c, 19 Ocak). *İyileştirme ve Topluma Kazandırma Daire Başkanlığı.* https://cte.adalet.gov.tr/Home/SSSorularDetay/11

Adalet Bakanlığı (2026d, 20 Ocak). *Türk Denetimli Serbestlik Sistemi 20. Yıl Uluslararası Kongresi*. https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/turk-denetimli-serbestlik-sistemi-20-yil-uluslararasi-sempozyum04062025045644

Akço, S. & Akbulut, B. (2016) Türkiye'deki Çocuk Koruma Sistemine Dair Bir Eleştiri. Dağlı, T. (yay.haz.), *Çocuk Koruma Sistemleri* içinde (s. 102-113). Çocuk Koruma Merkezlerini Destekleme Derneği.

Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Balo, Y. S. (2005). *Çocuk Koruma Kanunu ve Uygulaması*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Birleşmiş Milletler (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BMÇHS). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu

Dikmen, A. (1998). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Çerçevesinde İstanbul'da Çalışan Çocuklar Üzerine Bir Değerlendirme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Sosyoloji.

Doğan, İ. (2001). Çocuk Hakları Açısından Türkiye'de Çocuk Olgusu. *Milli Eğitim Dergisi,* (151). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/dogan.htm

Duman, N. (2016). Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri. *Sosyal Hizmet – Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı*, 1-7. https://shuder.org/Resimler/2f538c2b-07c8-46da-afaa-d5eefbfccc3dokul-sosyal-hizmeti-dergi-ozel-sayisipdf.pdf

Duman, N., Önal Dilek, B., Gökçeaslan Çiftçi, E., Karakuş, B., Aktan, C. (2016) Milli Eğitim Bakanlığı'nda Sosyal Hizmet Mesleği ve Okul Sosyal Hizmetinin Görev ve Sorumlulukları Raporu. *Sosyal Hizmet – Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı*, 8-19. https://shuder.org/Resimler/2f538c2b-07c8-46da-afaa-d5eefbfccc3dokul-sosyal-hizmeti-dergi-ozel-sayisipdf.pdf

Eraslan, Y. (2025). Küresel Çocukluk Rejimlerinin Popülist Siyasetle Kesişimi: UNICEF Dünya Çocuklarının Durumu (2020-2025) Raporlarının Eleştirel Bir Analizi, *Oditoryum Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 58-75. https://dergipark.org.tr/tr/pub/oditoryum/article/1834153

Eşitlik İçin Kadın Platformu-EŞİK (2025a). *Suça Sürüklenen Çocuklar Bilgi Notu I.* https://esik.org.tr/s/2547/i/Suca_Suruklenen_Cocuklar_Bilgi_Notu-v2.pdf

Eşitlik İçin Kadın Platformu-EŞİK (2025b). *Suça Sürüklenen Çocuklar Bilgi Notu II.*https://esik.org.tr/s/2547/i/ESIK_Suca_Suruklenen_cocuklar_bilgi_notu_II_Kasim2025.pdf

Heffinck, P. (1999). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: İnsan Haklarına Dayalı Programlama Yaklaşımı. Küntay, E., Erginsoy, G. (der), *21. Yüzyıl Karşısında Çocuk ve Genç* (s. 27-39) içinde. İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Yayınları.

Heywood, C. (2003). *Baba Bana Top At! / Batı'da Çocukluğun Tarihi*. Çev.: Esin Hoçsucu. 1. Basım. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1993). Türkiye'de Değişen Aile ve Çocuğun Değeri. Onur, B. (der.), *Toplumsal Tarihte Çocuk* (s. 31-38) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Karataş, Z. (2017). Çocuklara Yönelik Denetimli Serbestlik Uygulamalarında Sosyal Hizmet Müdahalesinin Önemi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 1-20. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/357938

Köz, B. (2026, 10 Ocak). *Çocuk yoksulluğunun küresel haritası*. Bianet. https://bianet.org/haber/cocuk-yoksullugunun-kuresel-haritasi-311937

Küntay, E. (2000). Çocuk Hakları ve Aile İçi İlişkiler: BM Çocuk Hakları Sözleşmesi Üzerine Bir Yorum. Çitçi, O. (der.), *Türkiye'de İnsan Hakları* içinde (s.541-547). Ankara: TODAİE Yayınları.

Küntay, E. & Erginsoy, G. (2005). *İstanbul'da On Sekiz Yaşından Küçük Ticari 'Seks İşçisi' Kız Çocuklar.* İstanbul: Bağlam Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2026). Okullaşma Oranı. https://istatistik.meb.gov.tr/OkullasmaOrani/Index

Onur, B. (1993). Sunuş, Onur, B.(der.), *Toplumsal Tarihte Çocuk* içinde (s. 1-6). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*. Çev.: Kemal İnal. Ankara: İmge Kitabevi.

Reçber, B. (2020). Türkiye'de Okul Sosyal Hizmetinin Konumu ve Gerekliliği. *Tesam Akademi Dergisi,* 7(1), 11-36. https://doi.org/10.30626/tesamakademi.695730

Serozan, R. (2005). *Çocuk Hukuku* (2. Baskı). İstanbul: Vedat Kitapçılık.

Sivil Toplum Geliştirme Merkezi (2025, 3 Aralık). *Bir buluşmanın ardından: Suça değil çocuğa bakmak.* LinkedIn. https://www.linkedin.com/pulse/bir-bulu%C5%9Fman%C4%B1n-ard%C4%B1ndan-su%C3%A7a-de%C4%9Fil-%C3%A7ocu%C4%9Fa-bakmak-stgmdernegi-d8plf/?trackingId=MXebleXh7RawrpdNPijs1w%3D%3D

Tan, M. (1993). Çocukluk, Dün ve Bugün, Onur, B. (der.), *Toplumsal Tarihte Çocuk* içinde (s. 11-30). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM] (2005). Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK), Kanun No: 5395. Resmî Gazete

Türkiye İstatistik Kurumu. (2025a). *Türkiye'de Çocuklar 2024 İstatistiklere Bakış.* https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/Turkiye_Cocuk_2024TR.pdf

Türkiye İstatistik Kurumu. (2025b). *Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri*, *2024*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Guvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2024-53989

Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı. (2025). *Çocuk Mahpusların Eğitim Hakkı: Türkiye'de Çocuk Mahpusların Örgün Eğitime Erişim Hakkının İhlali Üzerine Bir Değerlendirme Raporu*. https://drive.google.com/file/d/12SFesoD55fYFLKqMrAmU70BH7OfvPPwH/view

Manevi Danışmanlık, ÇEDES vs. Dogmanın Kurumsal Görünümü

Ünal Özmen[1]

Manevi rehberlik, Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ile Adalet Bakanlığı arasında 2001 yılında imzalanıp 2012 yılında güncellenen[2] Cezaevlerinde Dini Hizmet Sunumu Protokolüne dâhil edilmiş, 2019 yılında da din hizmetlerinden ayrı ek bir faaliyet olarak Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri adı altında protokole bağlanmıştır. Benzer bir protokol hasta, hasta yakını ve sağlık personelini kapsayacak şekilde Sağlık Bakanlığı ile DİB arasında imzalanmıştır[3]. Protokollerde manevi danışmanlık, "Bireylerin ruhsal ve manevi ihtiyaçlarına cevap vermek, toplumsal barış ve huzuru desteklemek amacıyla yürütülen profesyonel bir hizmet" olarak tanımlanır.

Diyanet İşleri Başkanlığı ile Sağlık Bakanlığı arasında 2015'te imzalanan Hastanelerde Manevi Destek Sunmaya Yönelik İşbirliği Protokolünden beklenen "Hastaların iyileşmelerine katkıda bulunmak, moral motivasyon ve manevi destek sağlamak, dini ve manevi konularda danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunmaktır." Protokol, Sağlık Bakanlığını "Görevlendirilen din görevlisine çalışma odası temin etmek, odayı tefriş etmek, emniyetli ve huzurlu bir ortamda çalışmalarını sağlamakla yükümlü" kılıyor. Süre sınırı olmayan bu protokolle, Sağlık Bakanlığı, tıbbi müdahale için sağlık kuruluşlarına başvuran hastaları imamlara, müezzinlere ve diğer din görevlilerine yönlendirmektedir.

Cezaevi ve hastanelerde uygulanan Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri, Çevreme Duyarlıyım Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi (ÇEDES) olarak 2021'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve imam hatip okullarında, 2023'te de ek bir protokolle okul öncesi dâhil MEB'e bağlı tüm örgün eğitim

[1]ozmenu@gmail.com

[2]https://dinhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Ceza%20%C4%B0nfaz%20Kurumlar%C4%B1%20Din%20Hizmetleri%20Rehberi.pdf

[3]https://dinhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Sa%C4%9Fl%C4%B1k%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Protokol%C3%BC.pdf

kurumları ile Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) yurt ve gençlik merkezlerini kapsayacak şekilde genişletildi.[4]

Millî Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı ve Gençlik ve Spor Bakanlığı arasında düzenlenen ÇEDES protokolüne göre her düzeydeki okul, yurt, toplanma yeri, lokal, kafe ve gençlik merkezi gibi mekanlarda içeriğini ve öğreticilerini DİB'in belirlediği eğitim verilir. Protokol, MEB ve GSB'ye okulları ve gençlik merkezlerini ÇEDES eğitimine uygun hale getirme, Diyanet'e ise projenin müfredat ve materyalini hazırlama ve öğreticileri belirleme görev veriyor. Beş yılda bir yenilenmesi öngörülen protokolün amacı "(Öğrencilerin) milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi benimseyen koruyan ve geliştiren fertler olmalarına, …milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi kendi yaşantılarında inşa etmiş; akl-ı selim, kalb-i selim ve zevk-i selim sahibi, bedensel ve sosyal bakımdan dengeli bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlamak" olarak tanımlanıyor.

ÇEDES'in tek tümcede toplanan bu amacının yarısı 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'ndan diğer yarısı MEB'in 2023'te yayımladığı ve halen tartışılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinden kes-kopyala-yapıştır yoluyla alınmış. Bu amaç ifadesi, ÇEDES'in, MEB'in amacını gerçekleştirmeye talip bir proje olduğunu söylüyor. Öyleyse MEB, mevzuatın kendisine verdiği yükümlülükleri neden Diyanetee devrediyor? Bu bize ÇEDES'in eğitimin değil, Diyanet'in amacına hizmet etmek üzere projelendirdiğini anlatıyor.

Hepsi bu kadar değil, MEB'in eğitime pedagoji dışı müdahalede bulunmak üzere protokol imzalayıp eğitim kurumlarına davet ettiği başka ortakları da var. Bunların birkaçını anımsayalım:

TÜRGEV (2016): TÜRGEV ile imzalanan kurs protokolü, MEB'in TÜRGEV'den hizmet satın almasını öngörüyor. Protokol TÜRGEV'e maliyeti MEB tarafından karşılanmak koşuluyla okullarda denetimsiz hareket imkânı sunuyor.

Ensar Vakfı (2017): MEB'in Ensar Vakfı ile Çeşitli Eğitim, Seminer ve Sosyal Etkinlikler Düzenlenmesine Dair İşbirliği Protokolü, vakıf tarafından görevlendirilen öğreticilerin ücretlerinin MEB tarafından ödenmesi dâhil, tüm giderleri MEB tarafından karşılanmak üzere Ensar Vakfı'na, ortaöğretim kurumlarında öğrenci kulüpleri kurma, eğitim, seminer, proje, gezi, kitap okuma, yarışma düzenleme, kamp açma, yaz okulu gibi etkinlikler düzenleyebilme yetkisi veriyor.

Diyanet Vakfı: MEB'in, Diyanet Vakfı ile imzaladığı ayrı bir protokol, okul öncesi eğitim kurumlarında (4-6 yaş çocuklar) Kuran kursu açılmasına olanak sağlıyor.

TÜGVA (2021): Milli Eğitim Bakanlığı, TÜGVA ile "Medeniyet ve Değerler Protokolü" imzaladı. Protokol TÜGVA'ya okul ve derslikleri tahsis etmenin yanı

[4] https://dinhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/%C3%87EDES%20Protokol%C3%BC.pdf

sıra "Bakanlığa bağlı resmî ilköğretim ve ortaöğretim kurumları/okullarında eğitime devam eden öğrencilere; millî, manevi, ahlaki, insani ve kültürel değerlerin kazandırılması kapsamında kulüp çalışmaları, sosyal, kültürel, sanatsal, bilimsel, sportif, teknolojik etkinlikler, proje çalışmaları, yarışmalar ile kurs düzenlenmesine" izin veriyor. Vakıf, Kasım 2025'te 1400 kişiyi Umre ziyareti için Mekke ve Medine'ye götürdü. BirGün Gazetesi'nin haberine göre 1400 kişinin 40 milyon TL tutarındaki otel ve ulaşım giderlerini DİB karşıladı. [5]

Hayrat Vakfı (2018): Süleymancılar ve Nur Cemaatinin Nakşibendi koluna bağlı Hayrat Vakfı ile MEB arasında "Değerler Eğitimi" adı altında işbirliği protokolü imzalandı. 2025'te yinelenen protokol, Hayrat Vakfına "Osmanlı Türkçesi dersinin tanıtımı, teşviki ve değerler eğitimi konularında yönetici, öğretmen ve öğrencilere yönelik seminer, panel, konferans, kurs ve tanıtım faaliyetleri gerçekleştirme" yetkisi veriyor.

İHH (2016): MEB, Katar merkezli Katar Charity (Katar Hayır Derneği) ile iltisaklı olduğu iddia edilen İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani Yardım Vakfı (İHH) ile Suriyeli öğrencilere yönelik faaliyetlerde bulunmak üzeri işbirliği belgesi imzaladı.

İnsan Vakfı (2016): MEB, yasadışı İslamcı bir örgüt ile bağlantılı olduğu iddia edilen Akıncılar Derneği ve İnsan ve Medeniyet Hareketi'nin uzantısı olan İnsan Vakfı'nın Mescitsiz Okul Kalmasın kampanyası düzenlemesini onayladı.

Ülkü Ocakları (2024): MEB, 31.12.2024 tarihinde Ülkü Ocakları ile imzaladığı Milli ve Manevi Değerlerin Aktarımı Protokolü ile Milliyetçi Hareket Partisi'nin (MHP) gençlik kolu örgütünü ÇEDES projesinin bileşenlerinden biri yapılmıştır. Protokol MEB'e kursiyer, yer ve materyal, Ülkü Ocakları'na ise eğitici sağlama görevi veriyor.

MEB ayrıca, Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin'in kurucusu olduğu Cihannüma Derneği, Bilal Erdoğan'ın başkanı olduğu İlim Yayma Vakfı, İlim Yayma Cemiyeti ve ayrıştırmakta zorlandığımız dernek veya vakıf adı altında örgütlenmiş onlarca tarikat ve cemaat örgütünün okullarda dini faaliyetlerde bulunmasına izin vermiştir.

MEB'in yukarıda sayılan örgütlerle yaptığı protokollerin yanı sıra kendi yapısını da bu dönüşüme göre yeniden düzenlediği görülmektedir.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve diğer dini derslerin öğretim programlarını hazırlamak dışında görevi olmayan MEB'e bağlı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Bakanlığında Diyaneti temsil eden birime dönüştürüldü. 2016'da bu birim bünyesinde müfredatları ve ders kitaplarını dine uygunluk yönünden denetleyen komisyon oluşturuldu.

[5] https://www.birgun.net/haber/diyanet-ten-tugvaya-jest-40-milyon-tllik-umre-683318

Diyanet Akademisi: Diyanet Akademisi Kanunu Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul günü olan 3 Mart'ta TBMM Eğitim Komisyonu'nda görüşüldü ve kabul edildi. Yasayla Diyanet'e, kursları eğitim kurumuna dönüştürme, eğitim kurumlarının müfredat ve materyalini hazırlama, Diyanet'e bağlı kurumlarda görev alacak olanlarla MEB okulları dâhil din eğitimi verecek kişilere akademide eğitim alma zorunluluğu getiriyor.

Öğretmen Akademisi: Öğretmen Akademisi Kanunu, Diyanet Akademisi Kanunu'nun MEB'e uyarlanmış halidir. Bu kanun da öğretmen olma koşullarını, öğretmen yetiştirme ve atamasını üniversitelerden alarak MEB'e devrediyor. Akademiye kabulü, eğitim sürecini ve atamayı mülakata bağlayarak öğretmen seçiminde iktidarı tek otorite haline getiriyor. Amaç, dinselleşme politikasına uyum sağlamayan öğretmenlerin sisteme girişini engellemek, öğretmen yetiştiren fakülteleri akademinin (iktidarın) beklentisine yönelik program uygulamaya zorlamaktır.

Dini yapılara kamusal/kurumsal kimlik veren devlettir

Bir kısmını yukarıda andığımız devlet kurumu, vakıf ve dernekler hangi ad altında örgütlenmiş olursa olsunlar her biri bir tarikatın görünür yüzüdür. Ortak özellikleri insanların duygu dünyasını ele geçirmek, ortak amaçları kişiyi harici fikir, düşünce, duygu ve davranışlara kapatmaktır. Dinlerin kendilerine özgü metafizik soru ve sorunları, onlara getirdiği yanıt ve çözümler doğruluk değeri taşımaz ve herkes için anlamı farklıdır. Soru ve sorunlara bilimin yöntemiyle çözüm arayanların dinin iddialarını tartışması da bir o kadar anlamsızdır. O nedenle bu yazıda muhatabımız din ya da dinciler değil, can ve mal güvenliği kadar akıl sağlığımızı korumakla da yükümlü olan devlettir. Zira devletin asli görevi, yalnızca fiziksel sınırları korumak değil, aynı zamanda yurttaşlarının zihinsel sınırlarını da dogmatik saldırılardan korumaktır. Bir yapının 'sivil toplum' maskesi altında, bireyin muhakeme yeteneğini felç ederek onu sorgusuz bir biat kültürüne hapsetmesi, kamusal bir güvenlik sorunudur. Bilginin deneyi, aklın ise şüpheyi esas aldığı modern dünyada dogmaların kurumsal kimliklerle toplumsal alanı domine etmesine seyirci kalmak, laiklik ilkesinin ve bilimsel özgürlüğün tasfiyesi, kamusal fikirlerin kamusal alanın dışına itilmesi anlamına gelir. Bu nedenle kamusallığı temsil ettiği varsayılan devlet, eğitimi her türlü akıl dışı müdahaleden korumakla yükümlüdür. Fakat gerçek şu ki devletin cemaat, cemiyet ve tarikat tipi yapılara kamusal kurumlarda verdiği rol ve onların kamu kurumlarındaki faaliyetleri bir inanç pratiği değil, bireyin/toplumun aklını kullanma girişimini engellemeye yönelik ortak bir saldırıdır.

Dinin Nüfuz Alanını Genişletme

Psikolojik danışmanlık ve ruh sağlığı hizmetleri, bilimsel ve nesnel ölçme değerlendirme yöntemleriyle psikologlar ve psikolojik danışmanlar tarafından verilir. Nitekim okullarda akademik eğitim almış, etik ilkeleri bilen ve uyan psikolojik danışmanlar bu amaçla kadrolu olarak görev alabilmektedir. Din

görevlilerinden beklenen manevi danışmanlık ise protokollerden de anlaşılacağı üzere, bilimsel zeminin tamamen dışındadır. Din adamlarının aldığı eğitim çocukların ve gençlerin ruhsal gelişimine katkı sunamayacağı gibi cezaevi ve hastaneler gibi yetişkinlerin bile ruh sağlığını bozan veya ruh sağlığı bozulmuş kişilerde görülen depresyon, travma, anksiyete, istismar gibi vakalara müdahale yetkinliği kazandırmaz.

Buna rağmen, özellikle toplumun en kırılgan kesimini oluşturan çocukların, gençlerin ve mahkûmların bilimsel uzmanlık yerine dini otoriteye yönlendirilmesinin bir nedeni olmalıdır. Tamamı politik olan nedenleri bir tümcede özetlersek amacın dini kurum ve yapıların nüfuz alanını genişleterek kamu hizmetinin anlam değiştirmesini ve toplumsal dönüşümü sağlamak olduğunu söyleyebiliriz.

Kamusal Alanın Din ile Düzenlenmesi

Milli Eğitim Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı ve Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın Diyanet İşleri Başkanlığı ile imzaladığı protokoller, masum bir manevi destek işbirliği gibi sunulsa da Türkiye'de uzun süredir adım adım ilerleyen kamusal alanın dinselleştirilmesi politikasının yeni ve kritik bir adımıdır. Diyanet İşleri Başkanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü gibi bakanlık birimleri dâhil tarikat örgütlerinin fiilen eğitim, gençlik ve sosyal hizmet alanlarına çekilmesi, dinin bireysel bir inanç alanı olmaktan çıkarılıp devlet eliyle organize edilen bir toplumsal kontrol aracına dönüştürülmesi anlamına gelmektedir. Çünkü uygulama, devleti tarafsız bir hizmet sağlayıcı olmaktan çıkarıp belirli bir dini anlayışın taşıyıcısı haline getirmektedir. O nedenle okullarda, cezaevlerinde, hastanelerde, öğrenci yurtlarında ve gençlik merkezlerinde "manevi danışmanlık" adı altında din adamlarının görevlendirilmesi, sosyal destek uygulaması olarak değerlendirilemez.

"Manevi danışmanlık" uygulamasının arka planında yatan temel hedeflerden biri, toplumsal ve bireysel sorunları yapısal ve siyasal nedenleriyle değil, bireyin "manevi yetersizliği" üzerinden açıklamaktır. Hasta veya mahkûm olarak yaşama arzusu zedelenmiş insanlar, eğer eğitim düzeyleri düşük, sosyal ve psikolojik destekten yoksun iseler yaşadıkları ruhsal krizlere irrasyonel çareler arayabilirler. Sosyal sorunlara hızlı ve yüzeysel çözümler üretme çabasındaki devlet tam da bu noktada devreye girerek sorunları müneccime havale eder. Kendisini din adamına, dini düşünceye bağlayan kişiden devletin beklediği davranış, içinde bulunduğu yoksulluk, umutsuzluk ve gelecek kaygısını ekonomik, sosyal (eşitsizlik ve adaletsizlik), eğitimsel nedenlere değil sabır, kader ve tevekkül eksikliğine bağlamasıdır. Yaşadığı problemin nedeni olarak kendisini gören kişi, boyun eğen ve kabullenen biri olacaktır. Böylece kişi hak talep eden bir özne olmaktan da çıkacaktır. Özellikle gençlerin eleştirel bilinç edinmeden dini telkinlerle yönlendirilmesi, iktidarın arzuladığı "itaatkâr nesil" hedefiyle birebir örtüşmektedir. Dinin kamusal alandaki rolü ve dinlerden beklenen budur.

Bilimin Yerine İnancın İkame Edilmesi

Dini kitlesel eğitimin bilgi kaynağı ve öğretici aktörü haline getirenler, okullardaki rehberlik servislerinin bilimsel bir disiplin içinde çalıştığını bilir: Psikolojik danışman, takip ettiği kişi ve vakıayı değerlendirmek için veri toplar; topladığı verileri ve değerlendirmesini sonraki uzmana aktarmak için kaydeder. Sadece günah, sevap, ahiret, kader, sabır gibi soyut söz ve telkinle, herhangi bir veriye, etik ilkeye ve yasaya bağlı olmaksızın çalışan din görevlilerinin manevi danışman adı altında bu alana davet edilmesi, bilimin yöntemlerine olan güveni zedelemekle kalmaz öğrencide 'sorunumun çözümü hangisinde' gibi kafa karışıklığına neden olur. Mesleki rol ve sorumlulukların belirsizleşmesinin yol açacağı dualitenin bilimsel bilgiye duyulan güveni sarsmak gibi dolaysız sonuçları olması kaçınılmazdır. Din görevlilerinin, psikolojik danışmanların yerini almasa bile onun yetersiz kaldığı bir boşluğu dolduran biriymiş gibi sunulması, bilimin yerine inancın ikame edilmesi anlamına gelir.

Maliyetsiz Tedavi!

Din görevlilerine psikolog ve hatta nörolog rolü verilmesi fikri de eğitim ve sağlık giderlerini kamusal hizmet olmaktan çıkarmaya çalışan kapitalistten çıkmıştır. Kapitalizm, din adamlarına bu tıbbi görevi teklif ederken eğitim kurumlarına rehber öğretmen ataması, cezaevleri ve hastanelere psikolojik danışman desteği gibi cari giderlerden tasarruf edilebileceğini mutlaka hesaba katmıştır. Klinik ve tıbbi müdahale gerektirdiği için tedavi gideri çıkarabilen profesyonel desteğe göre dini danışmanlık oldukça ucuz ve kolaydır. Kapitalizmin kar hırsı, tedavi maliyetinden kurtulma uğruna psikolojik sorunların dini söylemlerle bastırılmasını görmezden gelir; insanların profesyonel yardımı reddedip cinci hocaya gitmesi, çocukların cemaat yurt ve okullarında istismara uğraması gibi sonuçlarını umursamaz.

Son Söz

Manevi, maddi olmayan, soyut yani elle tutulup gözle görülmeyen, ölçülemeyen duygu, düşünce, inanç ve ruhsal durumu ifade eder. Hayvanlara özgü bu hallerin bitkilerde de olduğunu öne süren bilimsel çalışmalar mevcuttur. Yakından tanıdığımız kediler, köpekler, atlar, maymunlar ve diğerleri düşünebiliyor mu, bir inanca sahipler midir bilmiyoruz fakat duyguları ve ruhsal bir dünyaları olduğu bilinmektedir. Hatta dost ve düşmanlarını ayırt edebildiklerine göre bir "değer"e sahip oldukları bile söylenebilir. Sevgi, saygı, hoşgörü; iyi-kötü, güzel-çirkin, haz verenle vermeyen ayrımı da sadece insan duygusunu yansıtan manevi durumlar değil. Öte yandan insanla hayvan arasındaki duygusal bağ da tek taraflı değil. Öyleyse bilimin bize söylediğine, gözlem ve deneyimlerimize başvurarak duygunun inançla var olan ve incindiğinde onunla sağaltılan bir şey olamayacağını söyleyebiliriz.

İnsanların yaşadığı veya yaşayabileceği manevi sorunları dini telkinle çözmeyi amaçlayan girişimler, insan maneviyatının dini inançla ilgili olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayıma göre ruhsal problemlerin tek nedeni itikat yoksunluğu veya eksikliğidir. Dolayısıyla çözüm de eksik olanı veya hiç olmayanı tamamlamak biçiminde olacaktır. Oysa bir nedene bağlı olarak ortaya çıkan fiziki rahatsızlık gibi psikolojik rahatsızlık da bir nedenle ortaya çıkar ve bu neden bilinmeden ne önleyici tedbir alınabilir ne de tedavi edilebilir. Nedeni bilip önleyecek, gerektiğinde tedavi edecek olan ise psikoloji bilimidir.

Tüm bunların ötesinde, toplumdaki bozulmanın yurttaşların manevi yetersizlikleri, dini inançlarındaki zayıflama ve benzeri nedenlerle gerçekleştiği, topluma devlet eliyle din zerk edilerek toplumdaki ahlaki sorunların çözüleceği iddiası da Türkiye'nin epeyce süredir izlediği devlet politikalarının ürettiği nesnel gerçeklik tarafından yanlışlanmıştır. Toplumun devlet eliyle dinselleştirilmesi özel olarak 1980'lerin Türk İslam Sentezi politikalarıyla başlamış, ardından 2002 yılında AKP'nin iktidara gelmesiyle tepe noktasına varmıştır. Ancak Türkiye'nin bugün küresel bir uyuşturucu ve mafya/çete merkezi haline gelmiş olması, kadın cinayetlerinin ve kadınlara yönelik şiddet-taciz-tecavüz benzeri suçların durmaksızın artıyor olması, çocukların istismar-çeteleşme-işçileşme üçgeni içinde sıkıştırılmış olması, Türkiye'de sokakta gezen herkesin bildiği ancak adalet mekanizmalarına yansıtılmayan (veya sadece politik menfaatler için taraflı olarak yansıtılan) yolsuzluk-adam kayırma-rüşvet mekanizmaları içinde boğulmuş olması gerçeği, devletin toplumu dinselleştirerek ahlakı düzeltme iddiasının geçersiz hale geldiğinin açık kanıtlarıdır. Bu tartışma götürmez kanıtlar, görmek isteyen herkesin gözü önünde apaçık durmaktadır.

MESEM, Fütüvvet Dersi, Ahilik Dersi, Tasavvuf Mutfağı Dersi Ne Anlama Geliyor: Çıraklık, Fedailik, Tarikatçılık, Tekkecilik, Şeyhlik, Beylik, Halifelik

Adnan Gümüş[1]

Eğitime somut gerçeklik olarak çocuk/insan yetiştirme adına yapılan etkinlikler süreci ve toplamı olarak bakılabilir. Konuya böyle yaklaşılırsa, olay tarihçiliği gibi yapılanların, bunların işleyiş, etki ve çıktılarının betimlenmesine odaklanılır. Bu yönsüz bir bakıştır; insan ve toplumların yönlü olduğu kabul edilirse, reel olan nominal/cari bir tanıma bile karşılık gelmez, sadece araştırma değerlendirme verisini oluşturur. Etkinliğin gayesini, fikir/ide boyutunu tanımdan geri çekersek eğitimin çocuğa yönelik diğer etkinliklerden türsel ayrımı ortadan kalkar.

İnsani toplumsal temel bir fenomen olarak eğitim, amaçlı bir etkinliktir diye tarif edildiğinde de tanımda bir güçlük kalıyor: Eğitim istendik/amaçlanmış kazanımları kazandırmaktır da ilgili yetişkinlerin/toplumun yetiştireceği çocuğu için edinmesini istedikleri her şey eğitimden midir? Eğitim, yapılabilecekler arasından yapılması gerekenleri yapmak ve yapılmaması gerekenleri de yapmamaktır da yapılması ve yapılmaması istenen her şey eğitim midir?

Yapılması ve yapılmaması istenenlerden (gayelerden) hangileri eğitimdir, gayeler arasında içerik/mahiyet/nitelik olarak bir ayrım gözetilecek mi, gözetilmeyecek mi? Eğitimin, diğer fikir ve gayelerden ayırt edici özelliği nedir, nelerdir?

Nominal/cari olarak bakılırsa çocuk/insan yetiştirme adına yapılan her şey eğitimdir denebilir ancak daha ontik/real eğitim tanımı için en öne çıkan ölçüt çocuk/insan yetiştirmede ana gayelerin "kendinde amaç" oluşturup oluşturmadığı ölçüsüdür. Eğitim, yapılabilecekler arasından olumlu/iyi olanların yapılması/kazandırılması ve olumlu olmayanların/iyi olmayanların yapılmaması/kazandırılmamasıdır. Bu olumlu veya iyi olanın ne olduğu, niteliğine bakılmaksızın "çoğunlukçuluğa/genel isteme/konvensiyona" göre "belirlenim"

[1] aguemues@gmail.com

kazanmaz -bu ancak nicel bir istendiklik derecesini gösterir, istenen şeyin iyi olduğunu göstermek için yeterli değildir-; istenen şeyin "kendinde amaç" olup olmadığı bakımından değerlendirilmesi gerekmektedir. İstenen şeyin yani fikrin/idenin "kendinde amaç" olup olmadığını anlamak için ise bilimsel, akli, vicdani analiz ve değerlendirmelere ihtiyaç bulunmaktadır. Ya insanlık tarihine, insanlığın bugüne kadarki başarılarına bakılacak ve/veya tüm toplum böyle bir hazır oluşla/yetiyle "kendinde amaçları" ayırt edebilecek ve seçebilecek özellikte olacaktır. Böyle bir nitel belirlenim arayışı, genel istemi olumsuzlamak değil tüm toplumun/halkın yetisini/gücünü/eğitimini önemsemektir.

Burada MESEM, MTAL, fütüvvet ve ahilik ile ilgili önce neler yaşandığı/cari olanlar/yapılanlar ortaya koyulmaya, sonra bunların eğitimden sayılıp sayılamayacakları ve ne anlama geldikleri değerlendirilmeye çalışılacaktır.

1. Cari Yaşananlar: Fütüvvetin, Ahiliğin, Kök Değerlerden Sayılması, Dersler Açılması ve MTAL'e, MESEM'e, Meslek Hayatına Resmi Model Gösterilmesi

2016'da çıraklık MESEM "mesleki eğitim", "dual eğitim", "işletmede beceri eğitimi" gibi nitelemeler ile ortaöğretim dengi bir örgün eğitim/okul karşılığı sayılmıştır. Fütüvvet ve ahilik de mesleki eğitim (MESEM, MTAL) ve çalışma hayatı/mesleki yaşam için ana model gösterilmektedir. Ahiliğin öne çıkarılması ve model gösterilmesi, yeni de değil 60 yıl kadar geriye gitmektedir. Bazı ana kırılmalar şu şekilde sayılabilir.

a) Hacı Bektaşi Veli Anma Törenleri (1964): 16 Ağustos 1964'ten bu yana Nevşehir Hacı Bektaş'ta Hacı Bektaşi Veli Anma Törenleri yapılmaktadır.[2]

b) Ahilik Haftası Kutlamaları (1988): 12 Eylül ve Özal döneminde 1988'den bu yana resmi olarak Ahilik Teşkilatının kurucusu Ahi Evran-ı Veli'yi anmak, Ahilik ilkelerini yaşatmak ve tanıtmak amacıyla Eylül ayında Kırşehir'de "Ahilik Haftası Kutlamaları" düzenlenmektedir. [3]

c) Şura Kararı Değerler Eğitimi (2010): 18. Şura'da ana başlıklardan biri şu şekilde yer almıştır: "Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi. Karar "*20. 'Sanat İnsanı Yetiştirme Projesi' ve 'Değerler ve Eğitimi Projesi' hazırlanarak uygulamaya konulmalıdır.*" Diğer alt başlıklarda ve öğretmen yetiştirme, yönetici atama, STK'larla birlikte etkinliklere kadar onlarca maddede değerler ve değerler eğitimi gönderimi yer alıyor. 2012'de tüm okullara mevcut zorunlu din ve ahlak dersine ek çok sayıda zorunlu ve seçmeli din dersleri eklenmesi, aynı zamanda ders çizelgelerinde değerlerin din dersleri ile aynı grupta sayılması, 2017-18 döneminde eğitim programlarına "değerler başlığı" eklenmesi, 2023'te CEDES,

[2] https://www.hacibektasdernegi.com/54-yilinda-haci-bektas-veli-anma-torenleri.html

[3] https://www.kirsehir.gov.tr/38-ahilik-haftasi-kutlamalari-basladi

2024'te Maarif Modeli, 2026'da Ramazan Etkinlikleri "değerler eğitimi" konsepti altında yapılıyor. Fütüvvet ve ahilik de bu değerler arasında sayılmaktadır.

d) MESEM, 3308 sayılı "Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu"nda Değişiklikler, Çıraklığın Örgün Okul Sayılması: 1986 tarihli "ÇIRAKLIK VE MESLEK EĞİTİMİ KANUNU" 2001'deki değişiklik ile "MESLEKİ EĞİTİM KANUNU"; 2016'daki değişikliklerle "Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu" ibaresi "Mesleki Eğitim Kurulu", "İl Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu" ibaresi "İl Mesleki Eğitim Kurulu", "Çıraklık Eğitimi Merkezi" ibaresi "Mesleki Eğitim Merkezi"; "Çıraklık ve Mesleki Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu" ibaresi "Mesleki Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu" şeklinde değiştirilmiştir.

Bu değişikliklerle beraber öğrenci tanımı da değiştirilmiş ve ayrıca işletmeler de mesleki eğitim birimi (okul) sayılmıştır: "Tanımlar Madde 3 d) (Değişik: 29/6/2001-4702/6 md.) "Öğrenci", işletmelerde, mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında örgün eğitim görenleri; (...) h) (Değişik: 29/6/2001-4702/6 md.) "İşletmelerde Mesleki Eğitim", mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları öğrencilerinin beceri eğitimlerini işletmelerde, teorik eğitimlerini ise mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında veya işletme veya kurumlarca tesis edilen eğitim birimlerinde yaptıkları eğitim uygulamalarını ifade eder."[4]



MESEM öğrenci ve Belge Sayıları, 25 Şubat 2026, https://e-mesem.meb.gov.tr/

e) MESEM ve MTAL'de "Ahilik Bilinci": Mesleki Teknik Eğitimin Amaçları arasında "ahilik bilinci" sayılıyor: "(...) uygulanan programlarla girişimcilik, meslek ahlakı, ahilik bilinci ve öz güveni yüksek (...)" bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır."[5]

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün Mesleki Eğitim Merkezleri ile ilgili açıklamasında "ahilik" yer alıyor: *"Çıraklık eğitimi örgün ve zorunlu eğitim*

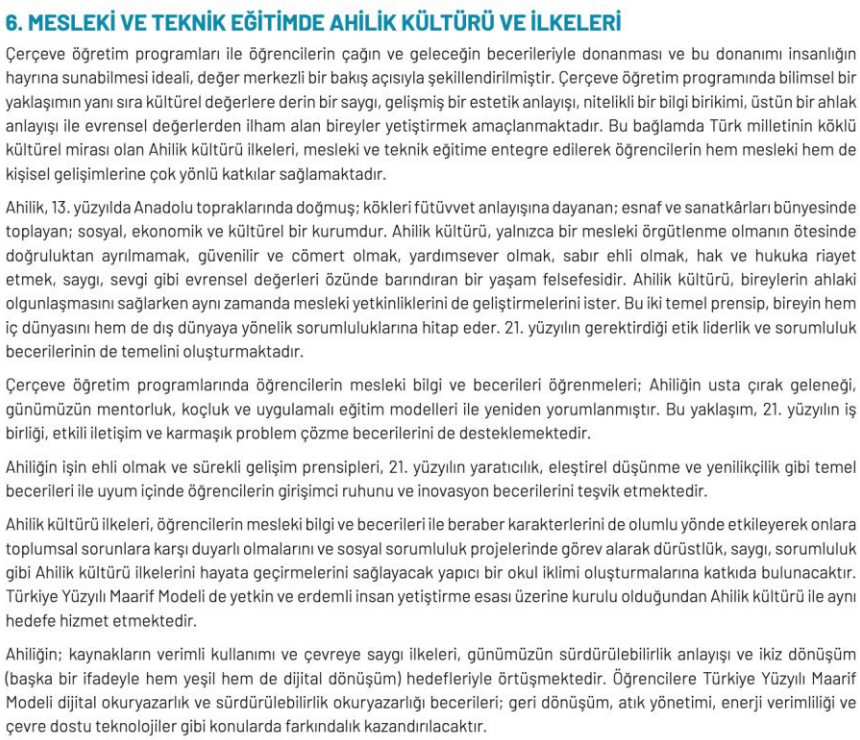
[4] 3308 sayılı "Mesleki Eğitim Kanunu.

[5] https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/photos/2025/09/12/mtok-tanitim-ve-yonlendirme-kitapcigi-kopyasi-8_68c407fe8d790.pdf

kapsamına alınarak mesleki eğitim merkezleri Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır. Çıraklık eğitiminin örgün ve zorunlu eğitim kapsamına alınması ile ekonomimizin temel yapı taşı olan işletmelerin çırak ihtiyacının karşılanması ve çırak öğrencilerimizin ahilik kültüründen gelen usta çırak ilişkisiyle mesleklerini işbaşında öğrenmeleri amaçlanmıştır." "Mesleki eğitim merkezi öğrencileri haftada 1 gün okulda teorik eğitim, 4 gün işletmelerde pratik eğitim alır."[6]

f) Şura Kararı Fütüvvet ve Ahilik Faaliyeti (2021): 8 Aralık 2021 tarihli 20. Milli Eğitim Şurasında "Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi" başlığının 72. maddesinde "ahilik kültürü" ve "fütüvvet geleneği" şura kararlarına bağlanıyor: *"72. Mesleki eğitimin tüm paydaşlarına yönelik ahilik kültürü ve fütüvvet geleneğine ilişkin farkındalığı artıracak faaliyetler yapılmalıdır."*

g) Maarif Modeli Mesleki Teknik Eğitim Ortak Çerçeve Programı "Ahilik Kültürü ve İlkeleri" (2025): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Programı Çerçeve Öğretim Programı 6. Başlığı doğrudan "Mesleki ve Teknik Eğitimde Ahilik Kültürü ve İlkeleri" adını taşıyor.[7]



6. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE AHİLİK KÜLTÜRÜ VE İLKELERİ

Çerçeve öğretim programları ile öğrencilerin çağın ve geleceğin becerileriyle donanması ve bu donanımı insanlığın hayrına sunabilmesi ideali, değer merkezli bir bakış açısıyla şekillendirilmiştir. Çerçeve öğretim programında bilimsel bir yaklaşımın yanı sıra kültürel değerlere derin bir saygı, gelişmiş bir estetik anlayışı, nitelikli bir bilgi birikimi, üstün bir ahlak anlayışı ile evrensel değerlerden ilham alan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Türk milletinin köklü kültürel mirası olan Ahilik kültürü ilkeleri, mesleki ve teknik eğitime entegre edilerek öğrencilerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine çok yönlü katkılar sağlamaktadır.

Ahilik, 13. yüzyılda Anadolu topraklarında doğmuş; kökleri fütüvvet anlayışına dayanan; esnaf ve sanatkârları bünyesinde toplayan; sosyal, ekonomik ve kültürel bir kurumdur. Ahilik kültürü, yalnızca bir mesleki örgütlenme olmanın ötesinde doğruluktan ayrılmamak, güvenilir ve cömert olmak, yardımsever olmak, sabır ehli olmak, hak ve hukuka riayet etmek, saygı, sevgi gibi evrensel değerleri özünde barındıran bir yaşam felsefesidir. Ahilik kültürü, bireylerin ahlaki olgunlaşmasını sağlarken aynı zamanda mesleki yetkinliklerini de geliştirmelerini ister. Bu iki temel prensip, bireyin hem iç dünyasını hem de dış dünyaya yönelik sorumluluklarına hitap eder. 21. yüzyılın gerektirdiği etik liderlik ve sorumluluk becerilerinin de temelini oluşturmaktadır.

Çerçeve öğretim programlarında öğrencilerin mesleki bilgi ve becerileri öğrenmeleri; Ahiliğin usta çırak geleneği, günümüzün mentorluk, koçluk ve uygulamalı eğitim modelleri ile yeniden yorumlanmıştır. Bu yaklaşım, 21. yüzyılın iş birliği, etkili iletişim ve karmaşık problem çözme becerilerini de desteklemektedir.

Ahiliğin işin ehli olmak ve sürekli gelişim prensipleri, 21. yüzyılın yaratıcılık, eleştirel düşünme ve yenilikçilik gibi temel becerileri ile uyum içinde öğrencilerin girişimci ruhunu ve inovasyon becerilerini teşvik etmektedir.

Ahilik kültürü ilkeleri, öğrencilerin mesleki bilgi ve becerileri ile beraber karakterlerini de olumlu yönde etkileyerek onlara toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalarını ve sosyal sorumluluk projelerinde görev alarak dürüstlük, saygı, sorumluluk gibi Ahilik kültürü ilkelerini hayata geçirmelerini sağlayacak yapıcı bir okul iklimi oluşturmalarına katkıda bulunacaktır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de yetkin ve erdemli insan yetiştirme esası üzerine kurulu olduğundan Ahilik kültürü ile aynı hedefe hizmet etmektedir.

Ahiliğin; kaynakların verimli kullanımı ve çevreye saygı ilkeleri, günümüzün sürdürülebilirlik anlayışı ve ikiz dönüşüm (başka bir ifadeyle hem yeşil hem de dijital dönüşüm) hedefleriyle örtüşmektedir. Öğrencilere Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli dijital okuryazarlık ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı becerileri; geri dönüşüm, atık yönetimi, enerji verimliliği ve çevre dostu teknolojiler gibi konularda farkındalık kazandırılacaktır.

[6] https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/mesleki-egitim

[7] https://meslek.meb.gov.tr/upload/cop9/2026-2027/gastro_9.pdf

h) Meslek Ahlakı ve Ahilik Yardımcı Ders Materyali (2016): 2016'da MEB fütüvvet ve ahiliğin mesleki ahlak modeline dair bazı ders materyalleri üretmeye başlamış bulunmaktadır: "T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *Mesleki Gelişim Meslek Ahlakı ve Ahilik,* Ankara: MEB.

ALAN	**Tüm Alanlar Ortak**
DAL/MESLEK	**Tüm Dallar Ortak**
MODÜLÜN ADI	**MESLEK AHLAKI VE AHİLİK**
MODÜLÜN SÜRESİ	40/14
MODÜLÜN AMACI	Öğrencinin/bireyin meslek ahlakı, ahilik ilkeleri, millî, manevi ve insani tüm değerlere uygun davranışlar sergilemesine yönelik bilgi ve becerileri kazandırmaktır.
MODÜLÜN ÖĞRENME KAZANIMLARI	**1.** Meslek ahlakına uygun davranışlar sergileyebileceksiniz. **2.** Ahilik ilkelerine uygun davranışlar sergileyebileceksiniz. **3.** Millî, manevi, ahlaki ve insani tüm değerlere uygun davranışlar sergileyebileceksiniz.
EĞİTİM ÖĞRETİM ORTAMLARI VE DONANIMLARI	**Ortam:** Laboratuvar/sınıf **Donanım:** Etkileşimli tahta, bilgisayar, İnternet, yansıtım cihazı, kaynak dokümanlar vb.
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	Bireysel öğrenme materyali içinde yer alan her öğrenme faaliyetinden sonra verilen ölçme araçları ile kendinizi değerlendireceksiniz.

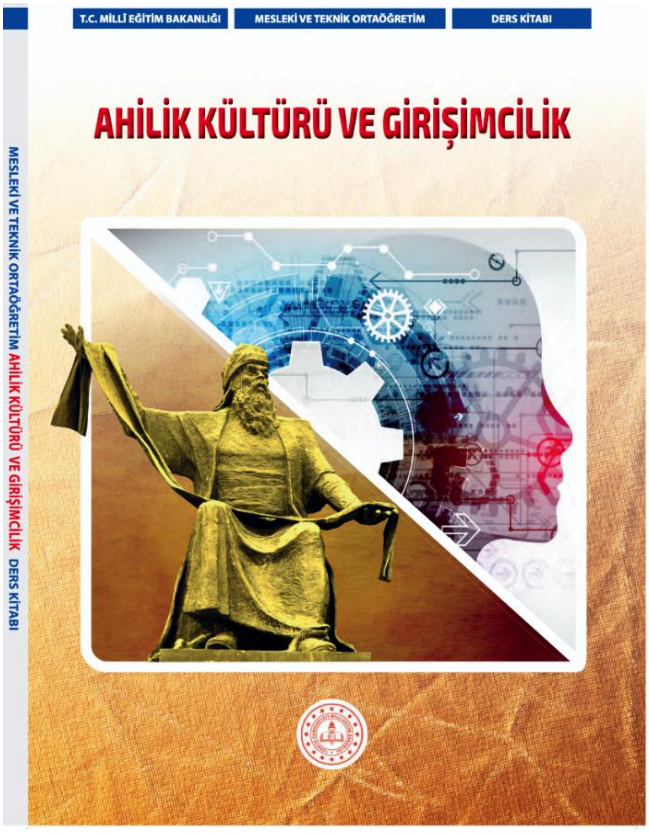
Kitabın 2. ve 3. Üniteleri "Ahilik" üzerinedir.[8]

ı) "Ahilik ve Girişimcilik Dersi" (2023): Sosyoloji, psikoloji, mantık gibi dersler ortaöğretim zorunlu ders grubundan çıkarılırken şuralarda "değerler eğitimi", "ahilik" gibi kavramlar ve ders çizelgelerine aile, ahilik, fütüvvet, tasavvuf gibi dersler eklenmiş bulunuyor.

Dersin "ahilik" ile ilgili amaçları şu şekilde sayılmaktadır:

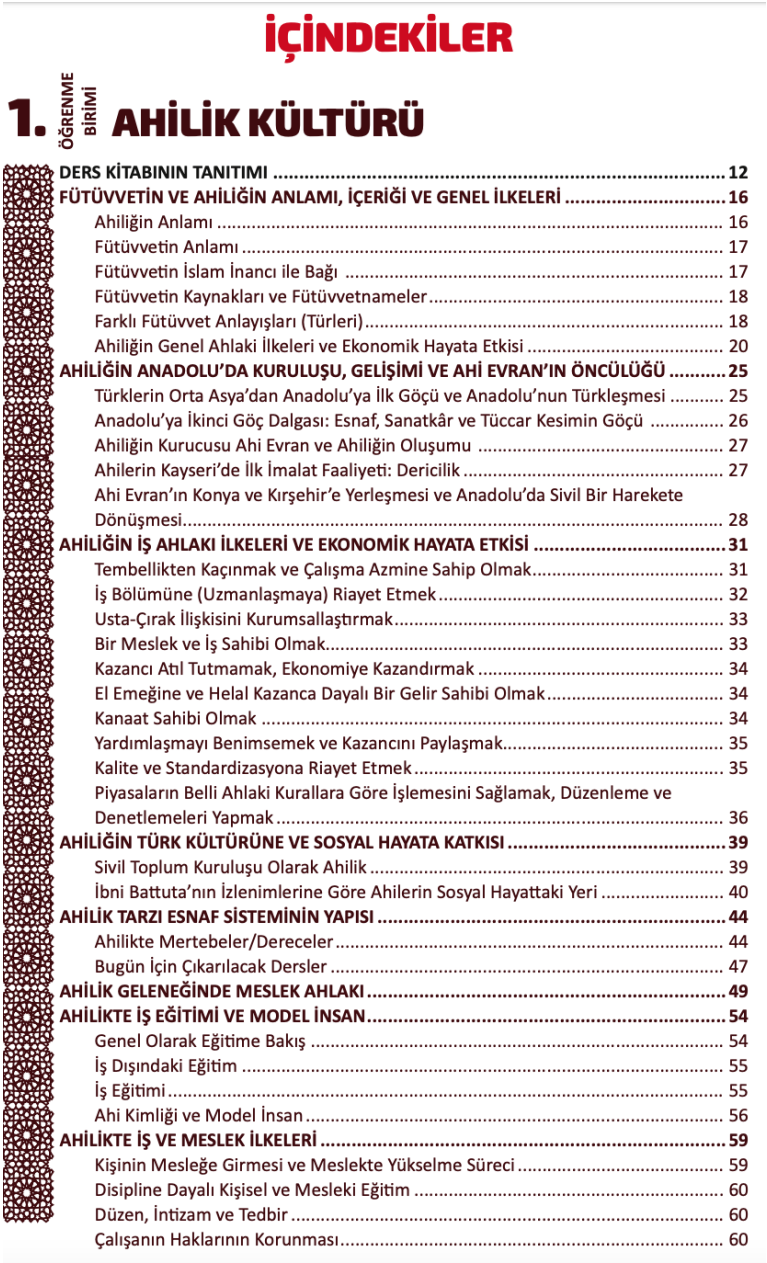
[8] https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/MeslekAhlakıveAhilik.pdf

- "Ahilik kültürü ve girişimcilik ile ilgili temel kavramları tanımaları
- Ahiliğin tarihsel gelişimini ve temel ilkelerini kavramaları
- Ahilik teşkilatının nasıl örgütlendiğini, hangi kurallarla işlediğini ve üyelerine nasıl rehberlik ettiğini öğrenmeleri
- Ahiliğin toplumsal dayanışma ve yardımlaşma anlayışı hakkında bilgi edinmeleri
- Ahilik kültürüne sahip çıkmanın ve değerlerini yaşatmanın önemini kavramaları
- Ahilik kültürünün kültürel ve ekonomik gelişimimize yaptığı katkıları fark etmeleri
- Ahilik kültürü değerlerini günlük yaşamlarında uygulamaları
- Ahilik kültürünün, sürdürülebilir bir iş hayatı ve adil bir toplum oluşturmadaki önemini kavramaları".[9]



[9] https://meslek.meb.gov.tr/upload/krl/Secmeli_Dersler/2023-68-Ahilik_Kulturu_ve_Girisimcilik_9_10_11_12.pdf

İç kapaktaki bilgilere göre, kitap; "Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 14.03.2025 gün ve 128825161 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiştir. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ile T.C. Ticaret Bakanlığı Esnaf, Sanatkârlar ve Kooperatifçilik Genel Müdürlüğü arasında imzalanan "Ahilik Kültürünün Yaygınlaştırılmasına İlişkin Eğitim İş Birliği Protokolü kapsamında hazırlanmıştır."[10]



İÇİNDEKİLER

1. ÖĞRENME BİRİMİ AHİLİK KÜLTÜRÜ

DERS KİTABININ TANITIMI 12
FÜTÜVVETİN VE AHİLİĞİN ANLAMI, İÇERİĞİ VE GENEL İLKELERİ 16
Ahiliğin Anlamı 16
Fütüvvetin Anlamı 17
Fütüvvetin İslam İnancı ile Bağı 17
Fütüvvetin Kaynakları ve Fütüvvetnameler 18
Farklı Fütüvvet Anlayışları (Türleri) 18
Ahiliğin Genel Ahlaki İlkeleri ve Ekonomik Hayata Etkisi 20
AHİLİĞİN ANADOLU'DA KURULUŞU, GELİŞİMİ VE AHİ EVRAN'IN ÖNCÜLÜĞÜ 25
Türklerin Orta Asya'dan Anadolu'ya İlk Göçü ve Anadolu'nun Türkleşmesi 25
Anadolu'ya İkinci Göç Dalgası: Esnaf, Sanatkâr ve Tüccar Kesimin Göçü 26
Ahiliğin Kurucusu Ahi Evran ve Ahiliğin Oluşumu 27
Ahilerin Kayseri'de İlk İmalat Faaliyeti: Dericilik 27
Ahi Evran'ın Konya ve Kırşehir'e Yerleşmesi ve Anadolu'da Sivil Bir Harekete Dönüşmesi 28
AHİLİĞİN İŞ AHLAKI İLKELERİ VE EKONOMİK HAYATA ETKİSİ 31
Tembellikten Kaçınmak ve Çalışma Azmine Sahip Olmak 31
İş Bölümüne (Uzmanlaşmaya) Riayet Etmek 32
Usta-Çırak İlişkisini Kurumsallaştırmak 33
Bir Meslek ve İş Sahibi Olmak 33
Kazancı Atıl Tutmamak, Ekonomiye Kazandırmak 34
El Emeğine ve Helal Kazanca Dayalı Bir Gelir Sahibi Olmak 34
Kanaat Sahibi Olmak 34
Yardımlaşmayı Benimsemek ve Kazancını Paylaşmak 35
Kalite ve Standardizasyona Riayet Etmek 35
Piyasaların Belli Ahlaki Kurallara Göre İşlemesini Sağlamak, Düzenleme ve Denetlemeleri Yapmak 36
AHİLİĞİN TÜRK KÜLTÜRÜNE VE SOSYAL HAYATA KATKISI 39
Sivil Toplum Kuruluşu Olarak Ahilik 39
İbni Battuta'nın İzlenimlerine Göre Ahilerin Sosyal Hayattaki Yeri 40
AHİLİK TARZI ESNAF SİSTEMİNİN YAPISI 44
Ahilikte Mertebeler/Dereceler 44
Bugün İçin Çıkarılacak Dersler 47
AHİLİK GELENEĞİNDE MESLEK AHLAKI 49
AHİLİKTE İŞ EĞİTİMİ VE MODEL İNSAN 54
Genel Olarak Eğitime Bakış 54
İş Dışındaki Eğitim 55
İş Eğitimi 55
Ahi Kimliği ve Model İnsan 56
AHİLİKTE İŞ VE MESLEK İLKELERİ 59
Kişinin Mesleğe Girmesi ve Meslekte Yükselme Süreci 59
Disipline Dayalı Kişisel ve Mesleki Eğitim 60
Düzen, İntizam ve Tedbir 60
Çalışanın Haklarının Korunması 60

[10] https://meslek.meb.gov.tr/upload/dersmateryali/pdf/ahilik_kulturu_ve_girisimcilik.pdf

i) "Fütüvvet Dersi" (2024): Sadece "Ahilik" değil aynı kültürün parçası olmasına rağmen "Fütüvvet" dersi de ayrıca açılmış bulunuyor.[11] Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Mesleki ve Teknik Ortaöğretim "Fütüvvet Dersi Öğretim Programı" üniteleri şu şekilde yer alıyor:

2.4. ÜNİTE, KAZANIM SAYISI VE SÜRE TABLOSU

Fütüvvet Dersi Öğretim Programı'nda yer alan üniteler, kazanım sayıları, ders saati sayıları ile bunların ders saatlerine oranı aşağıda sunulmuştur.

ÜNİTELER	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oran %
FÜTÜVVETİN KAVRAMSAL ÖZELLİKLERİ	7	6	%17
FÜTÜVVET KURUMUNUN ORTAYA ÇIKIŞI VE GELİŞİMİ	10	8	%22
FÜTÜVVET DEĞERLERİ	6	10	%28
FÜTÜVVETİN GÜNÜMÜZ DÜNYASINDA ÖNEMİ	8	12	%33
TOPLAM	**31**	**36**	**%100**

j) "Türk Tasavvuf Mutfağı Dersi" (2025): MEB ölçüyü izanı o kadar kaçırmış bulunuyor ki, "Türk Tasavvuf Mutfağı" diye bir ders bile açmış bulunuyor.[12]

9.7. BAŞARILMASI ZORUNLU DERSLER TABLOSU

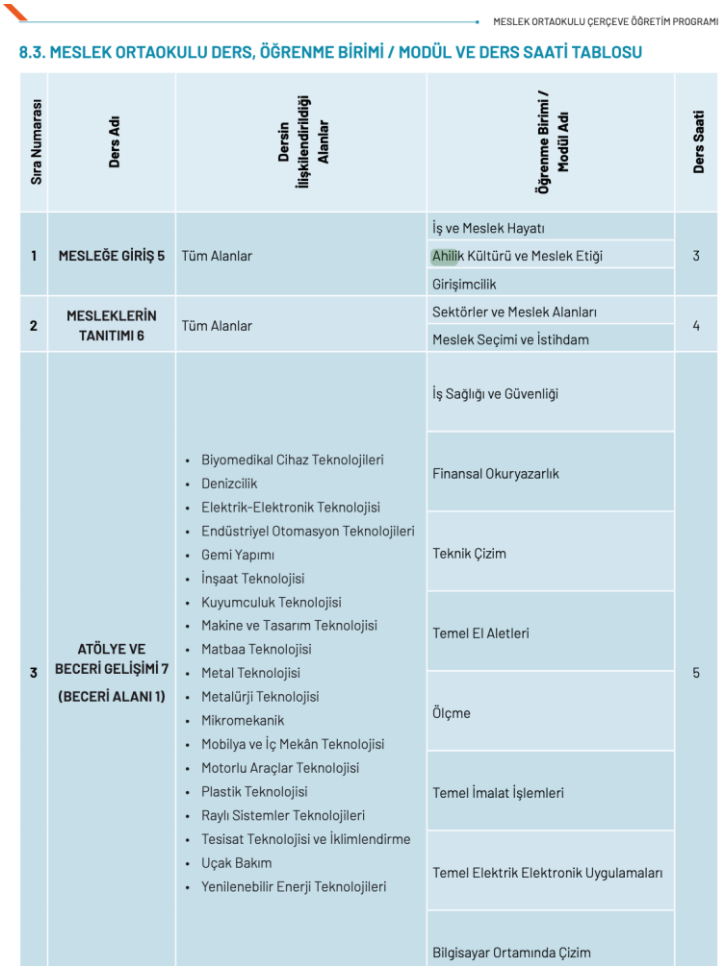
Dallar	Sınıf	Anadolu Meslek Programı	Anadolu Teknik Programı	Anadolu Meslek Programı İşletmelerde Mesleki Eğitime 11. Sınıfta Başlayan Okullar İçin
Mutfak Sanatları	9	Temel Gastronomi Uygulamaları	Temel Gastronomi Uygulamaları	Temel Gastronomi Uygulamaları
	10	Klasik Türk Mutfağı	Klasik Türk Mutfağı	Klasik Türk Mutfağı
	11	Türk Mutfağının Tarihi ve Uygulamaları	Türk Mutfağının Tarihi ve Uygulamaları	İşletmelerde Mesleki Eğitim
	12	İşletmelerde Mesleki Eğitim	Türk Tasavvuf Mutfağı	İşletmelerde Mesleki Eğitim
Pastacılık ve Ekmekçilik	9	Temel Gastronomi Uygulamaları	Temel Gastronomi Uygulamaları	Temel Gastronomi Uygulamaları
	10	Temel Ekmek, Tatlı ve Pasta Uygulamaları	Temel Ekmek, Tatlı ve Pasta Uygulamaları	Temel Ekmek, Tatlı ve Pasta Uygulamaları
	11	Yöresel Ekmek ve Hamur İşleri	Yöresel Ekmek ve Hamur İşleri	İşletmelerde Mesleki Eğitim
	12	İşletmelerde Mesleki Eğitim	Osmanlı'da Helvahane	İşletmelerde Mesleki Eğitim
Servis ve Kahve Hazırlama	9	Temel Gastronomi Uygulamaları	Temel Gastronomi Uygulamaları	Temel Gastronomi Uygulamaları
	10	Servis Teknikleri	Servis Teknikleri	Servis Teknikleri
	11	Profesyonel Kahve Hazırlama	Profesyonel Kahve Hazırlama	İşletmelerde Mesleki Eğitim
	12	İşletmelerde Mesleki Eğitim	İleri Servis Teknikleri	İşletmelerde Mesleki Eğitim

[11] https://meslek.meb.gov.tr/upload/krl/Secmeli_Dersler/Fütüvvet2024-04.pdf

[12] https://meslek.meb.gov.tr/upload/cop9/2026-2027/gastro_9.pdf

k) Meslek Ortaokul ve Ahilik (2024): MEB meslek ortaokullarının tekrar açılması yönünde karar almış bulunuyor.

Meslek Ortaokulu çerçeve programlarında ortak dersler arasında "Ahilik Kültürü ve Meslek Etiği" dersi de yer alıyor.[13]



MESLEK ORTAOKULU ÇERÇEVE ÖĞRETİM PROGRAMI

8.3. MESLEK ORTAOKULU DERS, ÖĞRENME BİRİMİ / MODÜL VE DERS SAATİ TABLOSU

Sıra Numarası	Ders Adı	Dersin İlişkilendirildiği Alanlar	Öğrenme Birimi / Modül Adı	Ders Saati
1	MESLEĞE GİRİŞ 5	Tüm Alanlar	İş ve Meslek Hayatı Ahilik Kültürü ve Meslek Etiği Girişimcilik	3
2	MESLEKLERİN TANITIMI 6	Tüm Alanlar	Sektörler ve Meslek Alanları Meslek Seçimi ve İstihdam	4
3	ATÖLYE VE BECERİ GELİŞİMİ 7 (BECERİ ALANI 1)	• Biyomedikal Cihaz Teknolojileri • Denizcilik • Elektrik-Elektronik Teknolojisi • Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri • Gemi Yapımı • İnşaat Teknolojisi • Kuyumculuk Teknolojisi • Makine ve Tasarım Teknolojisi • Matbaa Teknolojisi • Metal Teknolojisi • Metalürji Teknolojisi • Mikromekanik • Mobilya ve İç Mekân Teknolojisi • Motorlu Araçlar Teknolojisi • Plastik Teknolojisi • Raylı Sistemler Teknolojileri • Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme • Uçak Bakım • Yenilenebilir Enerji Teknolojileri	İş Sağlığı ve Güvenliği Finansal Okuryazarlık Teknik Çizim Temel El Aletleri Ölçme Temel İmalat İşlemleri Temel Elektrik Elektronik Uygulamaları Bilgisayar Ortamında Çizim	5

l) Okullarda Değerler ve Ahilik Etkinlikleri: MEB son 3 yıldır sıklığı ve yaygınlığı her geçen gün daha da atarak CEDES projesi ve genel olarak değerler etkinlikleri ve projeleri başlıkları ile her fırsatta çok çeşitli etkinlikler düzenlemektedir. En son örneği 40 güne yayılan Ramazan Etkinlikleridir. Fütüvvet ve ahilik de yaygın etkinlik konuları arasında yer almaktadır.

Örneğin 14 Ocak 2026 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Başöğretmen Toplantı Salonu'nda Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü koordinesinde Millî Eğitim Bakan Yardımcıları Ömer Faruk Yelkenci ile Nazif Yılmaz'ın katılımıyla toplumsal

[13] https://meslek.meb.gov.tr/upload/Meslek-Ortaokulu/MESLEK_ORTAOKULU_COP_02.09.2025.pdf

dayanışma, fütüvvet ve girişimcilik bilinci konusunda farkındalık sağlanması amacıyla "Girişimcilik ve Fütüvvet" temalı afiş yarışması ödül töreni yapılmış bulunuyor. Bu törende Bakan Yardımcısı Yelkenci şu şekilde konuşuyor:

"Bizim devlet geleneğimizde Ahilik teşkilatı, devletin sivil kurucularındandır. Selçuklu Devleti'nde de Osmanlı Devleti'nde de kuruluş kodlarını ortaya koyan zümre arasında yer almıştır." "Kısaca aileyi, medeniyetimizdeki fütüvvet anlayışının İslam medeniyetindeki fütüvvet anlayışının Türk kültür ve medeniyetinde kendine özgü karşılığı ve devamı olarak ele almak mümkündür." diye konuştu. Yelkenci, "Asıl amacı sermaye ile devlet ve millet arasında düzeni sağlayan, ahlak kurallarını işleten bu mesleki ahlak teşkilatının önemli özelliği, yardımlaşma ve başkalarını düşünme üzerine kurulu manevi bir nizamın tesisi gayesini takip etmiş olmalarıydı." "Ahilik teşkilatının, Ahiliğin önemli kahramanlarından biri de tarihte Ankara'nın sultanı ve aynı zamanda Ahi Sultan olarak anılan Hacı Bayram Veli'dir. Hacı Bayram Veli aynı zamanda Gazi Mustafa Kemal'in Ankara'ya geldiğinde ilk ziyaret ettiği ve Türkiye Büyük Millet Meclisinin kuruluş dönemlerinin başlandığı nokta olarak da bu önemini aslında cumhuriyetimizin kurucuları tebarüz ettirmişlerdir.(…) Böyle bir güçlü mirasın, böyle bir güçlü ve zengin bir zeminin üzerinde mesleki teknik eğitim çalışmalarımızın elbette ki istifade edeceği çok şey olduğunu biliyor ve bu noktada mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğümüz bu farkındalıkla, bu bilinçle çalışmalarını yürütüyor."

Aynı törende Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürü Karagöz "Ahilik" ve "Fütüvvet" derslerinin açıldığını ifade ediyor: *"Ahilik ve fütüvvet anlayışının toplumumuzun özü olduğunu, hiçbir zaman vazgeçilmez olduğunu, her biriyle toplumumuzun yaşam tarzı olduğunu daha da yüksek sesle ortaya koymak istiyoruz. Bu vesileyle geçtiğimiz yıl, Ahilik ve girişimcilik seçmeli dersini başlattık. Bu yıl da fütüvvet seçmeli dersini okullarımıza başlatmış olduk. Ahilik ve fütüvvet ahlakını biz mesleki ve teknik eğitimde doğal bir kalite güvence sistemi olarak görüyoruz."*[14]

2- Fütüvvet/ Ahilik Nedir?

2.1. Cürcani'nin 1400'lerde Fütüvvet'e Dair Tarifleri

1400lerde Ali İbn Muhammed es-Seyyid eş-Şerif Cürcani'nin (Doğ.H. 7 40/M. 1340-Ölm.H.8 16/M.1413) "Tarifat" Lügatına göre;

" اَلْفُتُوَّةُ (FÜTUVVET): *"Lügatta; gençlik, yiğitlik, cömertlik anlamlarına gelir. Ahilik teşkilatına verilen bir addır. Horasaniler, yani **Melametiler**; esnaf, san'at ve zanaat erbabını teşkilatlandırarak esnafa loncalar kurmuşlar, esnafı, san'at ve zanaat erbabıyla işçileri bu toncalara bağlamışlardır. Büyük bir kısmı aynı inanca bağlı idiler ve Ahi adı verilen bir şeyh'in çevresinde bir tekkede (zaviyede) toptanırlar ve haricde çalışarak, emeklerinin mahsulü ile geçinirlerdi.*

[14] https://www.meb.gov.tr/girisimcilik-ve-futuvvet-temali-afis-yarismasinin-odul-toreni-yapildi/haber/36047/ar

***Sofiyye ıstılâhında fütuvvet**, çeşitli sahalarda tecelli eden bir ruh halini ifade eder. Bundan dolayıdır ki, bunun bir tek kelime ile ifadesi mümkün değildir. Genellikle fütuvvetin mümeyyiz vasfı, başkalarını kendinden yüksek tutmaktır ki, bu da **Gazali**'ye göre, **saha**'nın en yüksek mertebesini teşkil eder.*

*Bundan başka **fütuvvet**'in, **mekârim-i ahlak** ile de ilgisi olup, bu sonuncu, tasavvufi fütuvvet'in bir unsurunu teşkil eder. (T.Dey.) (A.E.)"*

*" الْفُتُوَّةُ **(FÜTÜVVET)**: Lügatta; saha ve kerem (elaçıklığı ve cömertlik) demektir. **Hakikat ehlinin ıstılâhında**; dünya ve ahirette halkı kendine tercih etmendir."*

*" الْمُرُوَّةُ **(MÜRÜVVET)**: Bazı nüshalarda "mürûet" olarak geçen bu kelime, Lügatta; yiğitlik, mertlik, adamlık, iyilik ve ihsanda bulunma, lutfetme, anlamlarına gelir.*

*Türkçede, bilhassa **erkek evlad** hakkında kullanılan; "Mürüvvetini görmek", ana babanın onu evlendirmesi, döl-döş sahibi olduğunu görmesidir.*

***Tasavvuf ehlince**; mürüvvet; gerçek erenlerin lütufları, ihsanlarıdır. (T. Dey.) (A.E.)"*

*" اَلْعَيَّارُ **(AYYAR)**: Lügatta; gözü pek, yılmaz, atılgan, utanmaz, yankesici gibi anlamlara gelir.*

***Abbasoğulları** zamanında Bağdad'da, askerin fedai bölüğüne[15] de "**Ayyar**" denirdi. Bunlar, Fütüwet ehlinin seyfi, yani kılıçlı kısmıydı. Sonradan **Safeviler** çağında, Şah'ın muhafızları olan fedailere de bu ad verilmiştir. **Ayyar**, bütün Fütüvvet ehline (yiğitlere, cengâverlere) de verilen bir addır. (T. Dey.)"*

*" أَخِي **(AHİ)**: Arapçada; "**kardeşim**" demektir. **Fütüvvet** (=erlik, yiğitlik) yolunda, san'at ve zanaat ehlinin her biri, şeyhlerine; "**Ahî**" derlerdi. Bir şehirde, yahut bölgede bulunan ahilerin tabi oldukları şeyhe ise, şeyhlerin şeyhi anlamına gelen; "**Şeyh'üş-Şuyûh**", yahut türkçe; "**Ahî baba**" ve "**Ahî türk**" denirdi. (T.Dey.) (A.E.)"*

*"**(ŞEYH [fütüvvet şeyhi])**: Arapça, ihtiyar, yaşlı kişi anlamına gelir. Bir zümrenin, bir toplumun ulusuna [egemenine], kabilenin reisine, tarikatlarda kendisine uyulan, derviş yetiştirmeye icazetli kişiye de **Şeyh** derler.*

Fütüwet yolunda, her san'at ve zanaat erbabının bir şeyhi vardır. Sahhaflar, yani kitab satanlar, çulhalar, tabaklar... şeyhi gibi.

Şeyh'e vekâlet eden zata da Kethüda kâhya " denirdi. Her şehirde, bütün şeyhlerin bir ulusu [egemeni] da olurdu ki ona arapça "Reis'ul- Ahiyyet'il- Fityan" yani yiğitlerin şeyhlerinin başı, başbuğu, yahut "Şeyh'üş-Şüyuh, Şeyh'uy Meşâyıh", yani şeyhlerin şeyhi, derlerdi. (T.Dey.) (A.E.)" [16]

[15] Çanakkale Savaşı'nda da "fedai bölükleri" veya cephede öne çıkarılan "fedai" grupları bulunuyor.

[16] Cürcani (1997). *Tarifat Arapça-Türkçe Terimler Sözlüğü*. Çev. Arif Erkan, İstanbul: Bahar Yayınları

İslam Ansiklopedisine göre *"Fütüvvet kurumunun,*

1) *Câhiliye fetâsıyla bağlantılı bir şekilde İslâm'ın ilk yüzyılında belirmeye başlayan "sosyal bir kavram olarak fütüvvet";*

2) *IX. yüzyılda sosyal bir yapılanma halinde gençler arası içtimaî, iktisadî ve siyasî bir kurumlaşmaya dönüşen, son Abbâsî döneminde de (XII. yüzyıl başları) resmî bir devlet kurumu haline getirilen "teşkilât olarak fütüvvet";*

3) *Yine IX. yüzyılda, artık ferdî yaşayış biçiminden sıyrılıp kurumlaşmaya başlayan tasavvuf hareketine paralel olarak sûfîlikle iç içe geçen "tasavvufî fütüvvet";*

4) *Son aşama olarak da esnaf tabakasıyla bütünleşerek yine bir sûfî kurum hüviyetini geniş ölçüde koruyan, meslekî teşekkül niteliğindeki "Ahîlik fütüvveti" şeklinde dört tarihî merhalesi olduğu söylenebilir."*

(...) Kurumsallaşmış fütüvvet; İran kültürünün hâkim bulunduğu Irak ve İran topraklarında, şehirli ve gayri Arap bir kökene dayanmakta, yine IX. yüzyılda ortaya çıkan sûfîlik cereyanının da fütüvvet kavramını benimseyen şehirli ve üstelik gayri Arap tabakaya (mevâlî) dayanan bir hüviyetle tarih sahnesinde belirmiş olmasıdır. Dolayısıyla IX. yüzyılda fütüvvetin sûfîlikle kolayca iç içe girişi, ikisinin de aynı ortak sosyal tabandan kaynaklanmasından ileri gelmektedir. (...) Horasan bölgesinde IX. yüzyılda (...) Melâmetî sûfîlerin hem ehl-i fütüvvet hem de esnaf tabakasına mensup olduklarına dikkat edilirse teşkilâtlı fütüvvetin nasıl bir sosyal zeminde başladığı, İran ve Anadolu'da nasıl Ahîlik şekline dönüştüğü hakkında bir fikir edinilebilir.[17]

Fütüvvet ve ahilik; tarihsel gelişimi, bugünkü kalıt ve tortuları ve AKP'nin resmi meslek rejimi modeli olarak her bağlamda bir başka anlama gelmektedir:

1) Genel bir kişilik ve sosyal/ahlaki olgu ve eğilim olarak feta/yiğit, fütüvvet/yiğitlik, fedailik/civanmertlik,

2) Sufi hareket olarak ahilik,

3) Dini mesleki hareket,

4) Halifeliğe bağlı beylikler düzeni olarak fütüvvet ve ahilik,

5) Yarı özerk beylikler/ şehir teşkilatı,

6) Merkezi otoriteye başkaldıran farklı dini şehir/meslek hareketleri (Pir Sultan, Nesimi, Şeyh Bedrettin vb.)

7) Fütüvvet düzeninden kalma esnaflığı da kapsayan tekke düzeni,

[17] Ahmet Yaşar Ocak (1996). *Fütüvvet*. https://islamansiklopedisi.org.tr/futuvvet#2-tarih

8) Fütüvvet geleneğine dayalı dini mesleki esnaf zümreleri/ esnaf tekkeleri teşkilatı,

9) Esnaf tekkelerinin daha dünyevi/1700lerdeki gediklik hali, meslek imtiyazı,

10) Güncel esnaf odaları ve birlikleri hali,

11) AKP'nin/dini milli görüşlerin okul ve meslek modeli sayması hali,

12) AKP'nin/dini milli görüşlerin canlandırdığı hali

olarak fütüvvet ve ahilik.

Bunların her biri tarihi betimlemeleri ve değerlendirmeleri gerektirdiğinden burada ayrı ayrı yer verilmeyecek, Anadolu Selçuklularına yansıdığı en saf haliyle nasıl bir model oluşturduğu özetlenmeye ve bir grafik halinde verilmeye çalışılacaktır.

2.2. Fütüvvetin/ Ahiliğin Teşkilat Yapısı

Fütüvvet/mürüvvet/yiğitlik/erlik/kahramanlık fikrinin oluşum ve gelişimi için bir başlangıç tarihi veya kültürü söylemek zor -İran civanperverliği, Arap fetalığı, Türk yiğitliği veya Batıda öteki için kendini feda etme veya şövalyelik vb.- ancak "kök" fikrinin yörel asayişi sağlama ve bu asayiş için/topluluk için fedai yetiştirmeye/fedailik/kahramanlık yapmaya dayandığı ileri sürülebilir.

MEB'e, AKP'ye, Ticaret Odalarına, Esnaf Odalarına konu olan ve 1945'lerden bu yana diriltilmeye çalışılan fütüvvet ve ahilik ise, daha somut olarak 1200'lere geri gitmektedir. Milli Görüşçülerin, Necip Fazıl'dan Türkeş'e, Erbakan'a, Özal'a Erdoğan'a dini muhafazakârların ana referansı Abbasiler döneminde 1200lerde Abbasi Halifeliğine bağlı Anadolu Selçuklu Beyliklerinin şehir/yöre teşkilatlanmasıdır.

Bu ahilik teşkilat yapısında en üstte halife/hanedanlık ve en altta halk çocukları yamaklar ve çıraklar yer almaktadır. 1200'lerde Anadolu Selçukları zamanında teşkilat yapısı şu şekildedir.[18]

[18] Teşkilat Şeması şu kaynaklara dayalı düzenlenmiştir: Cürcani (1997). Tarifat Arapça-Türkçe Terimler Sözlüğü. Çev. Arif Erkan, İstanbul: Bahar Yayınları; Mustafa Akdağ (1995). *Türkiye'nin İktisadi ve İçtimai Tarihi Cilt 1 1243-1453*, İstanbul: Cem Yayınları; Abdülbâki Gölpınarlı (2011). *İslâm ve Türk İllerinde Fütüvvet Teşkilatı*. İstanbul: İTO; T.C. Ticaret Bakanlığı (2026). "Ahilik Teşkilatı". https://ahilik.ticaret.gov.tr/ahilik/ahilik-teskilati. Alıntılama Tarihi: 16 Şubat 2026; İSTESOB İstanbul Esnaf ve Sanatkârlar Odalar Birliği (2020). "Ahilik Teşkilatının Yönetim Organları". https://www.istesob.org.tr/ahilik-teskilatinin-yonetimi/ Ekleme Tarihi: 14 Şubat 2020

FÜTÜVVET/ AHİLİK DÜZENİ

1-Hanedanlık/ Halifelik/ Abbasiler/ Halife
Abbâsî Halifesi Nâsır-Lidînillâh (1180-1225)

2-Halifenin Elçisi, Vekili, Kurucu/Yayıcı Pir
Şehabeddin Sühreverdi [Ebû Hafs Sihâbüddîn Ömer b. Muhammed b. Abdillâh b. Amnûye el-Kuresî el-Bekrî es-Sühreverdî] (ö. 1234).
Adına Sühreverdi tarikatı bulunuyor.

3-Bölgesel Hanedanlık/ Beylik/ Bey/ Başbuğ
Anadolu Selçuklu Sultanı I. İzzeddin Keykâvus (1180-1220)
(1214 yılında fütüvvet teşkilatına katılıyor)

4-Pir/ Kurucu/Yayıcı/Toparlayıcı Şeyh/ Tüm Ahilerin Şeyhi
Ahi Evran [Pîr Mahmud bin Ahmed Nasirüddin Ahî Evran bin Abbas Velî] (1171 - 1261) (Farklı şekilde Hacı Bektaş, Mevlâna vb.)
Anadolu Selçuklu Sultanı II. İzzeddin Keykâvus (1235-1280) 1247'de Konya'ya davet ediyor.
Ahiliği Anadolu'da yaygınlaştıran kişi sayılıyor.

5-Mürşitler/ Şeyhlerin Şeyhinin Vekilleri / İcazet Vekaleti/ Yetkisi Verdikleri

6-Dervişler/ Sufiler
Örneğin Yunus Emre, şeyhlik yerine dervişliği tercih edenler

7-Bir Şehirdeki/ Yöredeki Şeyhlerin Şeyhi/ Ahi Baba/ Ahi Başı
Reis'ul- Ahiyyet'il- Fityan/ Şeyh'üş-Süyuh/Şeyh'uy Meşâyıh
(daha yakın tarihte Kethüdalık/ Kahyalık/ Mütevellilik)

8-Şeyh Nakıybi/Kethüda/Kahya/Şeyhin Vekili

9-Yiğitbaşı/Server

10-Ahi/Esnaf Şeyhi/ Esnaf Reisi/ Dernek Başkanı
Her bir san'at ve zanaat şubesinin reisi

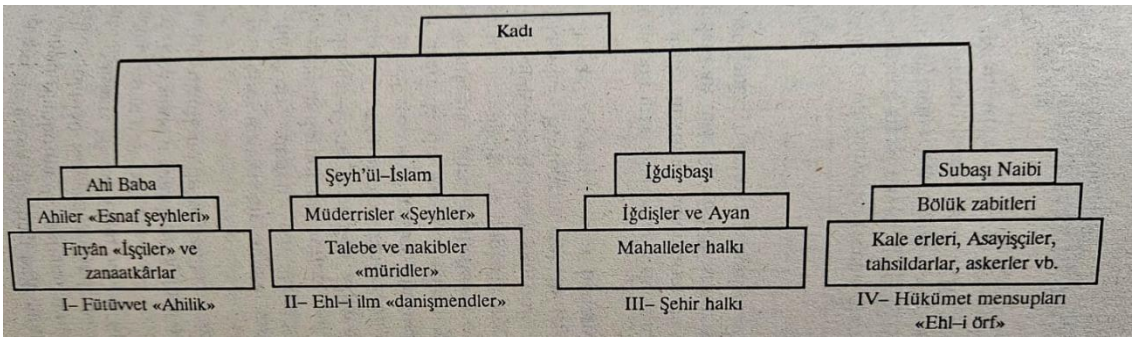
11-Kethüda/Kahya
Şeyhin vekili

12-Usta/ Üstad/ İş Yeri Sahibi

13-Fityânlar
Kalfa
Çırak
Yamak

Ahiliğin bu haliyle 1200-1400 arası gücünü sürdürdüğü, merkezi devlet gücünün arttığı 1400'lerden sonra Osmanlı şehirlerinde şehir yapısı içinde kadı da dikkate alınırsa ancak beşinci zümre içinde yer alabildikleri ileri sürülebilir:

1) Kadı,
2) Ehli örf, Subaşı/Naib/zabitler,
3) İğdişbaşı/ayan,
4) Ehli ilm, medrese/müderris,
5) Ahi baba, tekke zaviye.



Şema: Bir Ortaçağ Anadolu Türk şehrinin içtimai-idari yönden bünye teşkilatı (Akdağ, 1995:21)[19]

2.3. Fütüvvet ve Ahiliğin Tarihi Erkânı, Pîrleri, Şeyhleri, Adabı, Fütüvvetnameleri

Eğitim ve oluşturmak istediği model bakımından ahilikte rol model sayılan pirler/erkân ve başvurulan kaynak eserlere kısaca da olsa yer vermek konunun anlaşılması bakımından önemli bulunmaktadır.

Gölpınarlı (2011) "*Fütüvvet-Name-i Sultanî*"den şu şekilde özet toparlamalar yapmaktadır:

Dört fasıldan meydana gelen «Mukaddime» de Fütüvvetin mevzuu, lügat ve terim anlamları bildirildikten sonra Ali'den Mehdî'ye kadar İmamların Fütüvvet hakkındaki tarifleri yazılmış, yalnız Kaaim-i Al-i Muhammed» diye andığı Mehdî'nin, Fütüvveti tarif etmediğini, Fütüvvetin hâtemi o olduğu için Ali'nin sözünü tam olgunluk derecesine onun ulaştırdığını söylüyor (3. a-6. a).

Birinci ve ikinci baplarda gene Fütüvvetin mazharını ve kaynağını, tarîkatle Fütüvvetin anlamlarını, fakri, Fütüvvetin, peygamberden peygambere, Muhammed'e kadar geldiğini, ondan da bilgi şehrinin, yani kendisinin kapısı olan

[19] Mustafa Akdağ (1995). *Türkiye'nin İktisadi ve İçtimai Tarihi Cilt 1 1243-1453*, İstanbul: Cem Yayınları, s.21

Ali'ye ulaştığını, daha önce de Mûsâ'da, Yûşa'da, Ashâb-ı Kehf'te zuhur ettiğini, Kur'an-da İbrahim'e, Yûsuf'a, Yûşa'a, Ashâb-ı Kehf'e ve Alî'ye «feta» den-diğini, Alî'nin birçok üstünlüklerini belirterek anlatmada. Fütüvvetin altı zâhirî, altı bâtınî temeli var. Dış temeller, dilini, kulağını, gözünü, elini, ayağını, karnını ve fercini haramdan korumak; iç temeller, cömertlik, alçak gönüllülük, kanâat, bağışlamak ve merhamet etmek, ululanmamak, yakınlık ve ulaşma makamına iyiden iyiye yönelmek. Gene bu kısımda Fütüvvet ağacından bahsedilmede ve sorulu-cevaplı olarak tarîkatin asıllarından, tarikat ebcedinden bahsolunmada." (Gölpınarlı, 2011:131).[20]

Zaviyelerde verilen bilgiler arasında en önemli yeri, şüphesiz, zaviye şeyhinin bağlı bulunduğu tarikatın disiplinleri, âdâb-ı muâşereti alırdı. Necm-i Zerkûb'un *Fütüvvet-nâme*'sinde, "Ayakta durmak ve şerbet içmek şartları, fütüvvet libası (elbisesi) nasıl giyilir, su vermek, yemeğe ait yedi edep, yemek yemeye aittir, abdest yerine ait edepler" (Gölpınarlı, 1949-50: 255).[21]

Özetle; peygamberler, Abbas, Ali, On İki İmam, İbn-ül Arabi, Sühreverdi, Sadreddin Konevî, Hacı Bektaş-i Veli, Ahi Evran (Hâce Nasîrüddin Mahmûd el-Hûyî), Hoca Nasreddin, Şeyh Edebali, Hacı Bayram-ı Veli, Akşemseddin gibi "mutasavvıf", "eren, evliya", "pîr", "şeyh"ler ahiliğin en öne çıkan isimleri sayılır.

Dergâh, tekke veya zaviyelerin örgün bir programı yoktur. Yararlandıkları kaynaklar arasında

- Kur'an ve hadis,
- Fıkıh kitapları (helal-haram),
- Fütüvvetnameler (meslek ahlakı, örgüt kuralları, nasihatlar),
- Menkıbeler (Ahi Evran'ın, pirlerin üstün vasıfları/kerametleri) okunur,

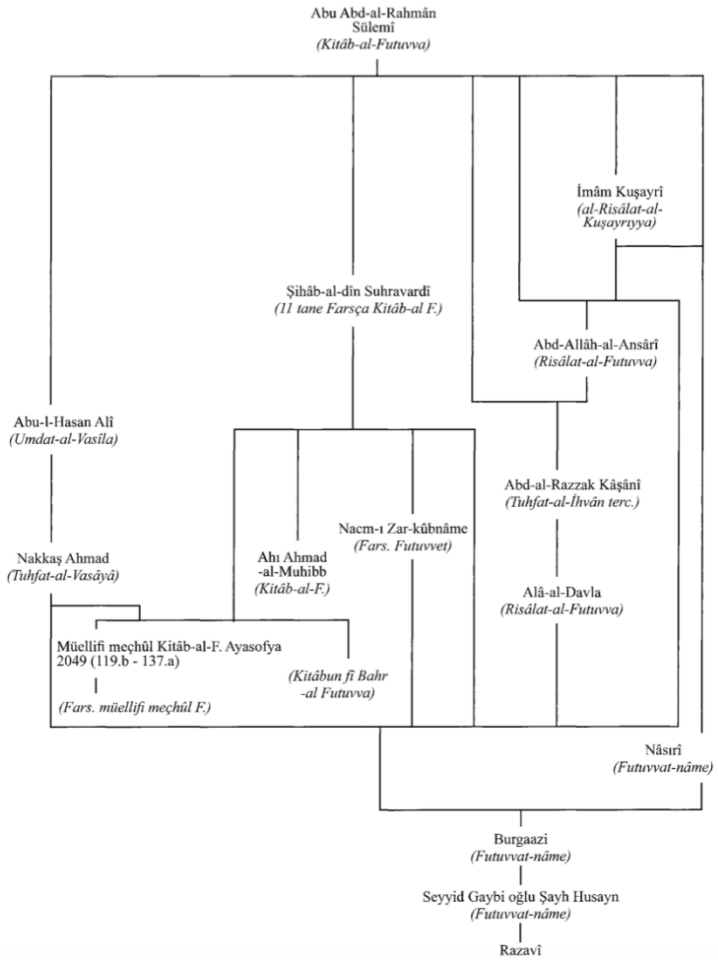
Ayrıca

- Veleyatnameler,
- Vekaletnameler,
- Şereceatnâmeler ve
- Vasiyetnameler sayılabilir.

[20] Abdülbaki Gölpınarlı (2011). *"Fütüvvet-Name-i Sultanî" ve Fütüvvet Hakkında Bazı Notlar*. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 17(1-4), s. 127-159.

[21] Abdülbaki Gölpınarlı (1949-50). *"İslâm ve Türk İllerinde Fütüvvet Teşkilatı ve Kaynakları"*. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası. 11/1-4, s. 2-354.

Kur'an ve sünnet (nas) dışında ana kaynak fütüvvetnamelerdir. Gölpınarlı bunların şeceresini çıkarmış bulunmaktadır:



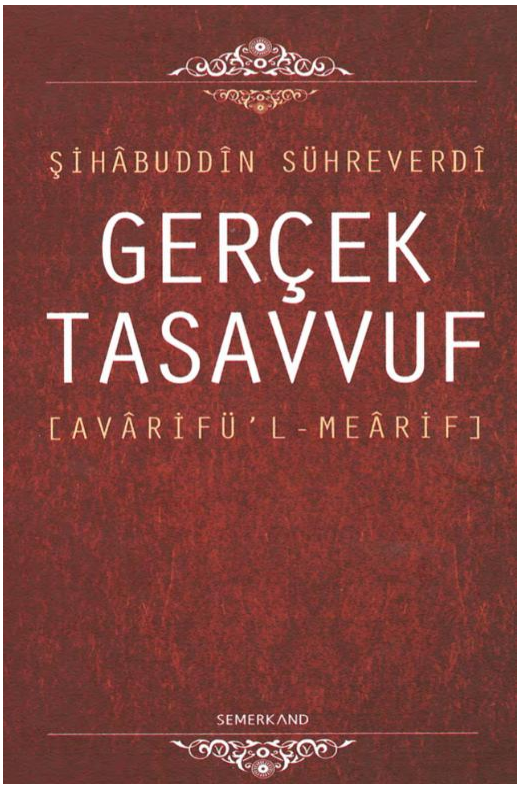
Kaynak: Abdülbaki Gölpınarlı (2011:93) Fütüvvet-nâmeler Şeceresi[22]

2.4. Ahilik Teşkilatının Anadolu'ya Taşıyıcısı Tarikat Şeyhi Sühreverdi'nin Baş Eseri: "*Avârifü'l-Meârif*"

Sühreverdi'nin ki, Anadolu'da ahilik teşkilatının başlangıcı ve kendi adıyla anılan tarikatın kurucusu konumundadır, temel eserlerinden biri, Türkçeye "Tasavvuf" veya "Gerçek Tasavvuf diye çevrilmiştir.[23]

[22] Abdülbaki Gölpınarlı (2011) *İslam ve Türk Ellerinde Fütüvvet Teşkilatı*. İstanbul: İTO.

[23] Şihâbüddîn Sühreverdi (2010). *Gerçek Tasavvuf [Avârifü'l-Meârif]*, Çev. Dilâver Selvi, İstanbul: Semerkand.



Kitabın orijinal adının "*Avârifü'l-Meârif*" olduğu dikkate alınırsa 2024 yılında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" adı ve konseptinin nerelere dayandığına dair bir gönderim de oluşturmaktadır.

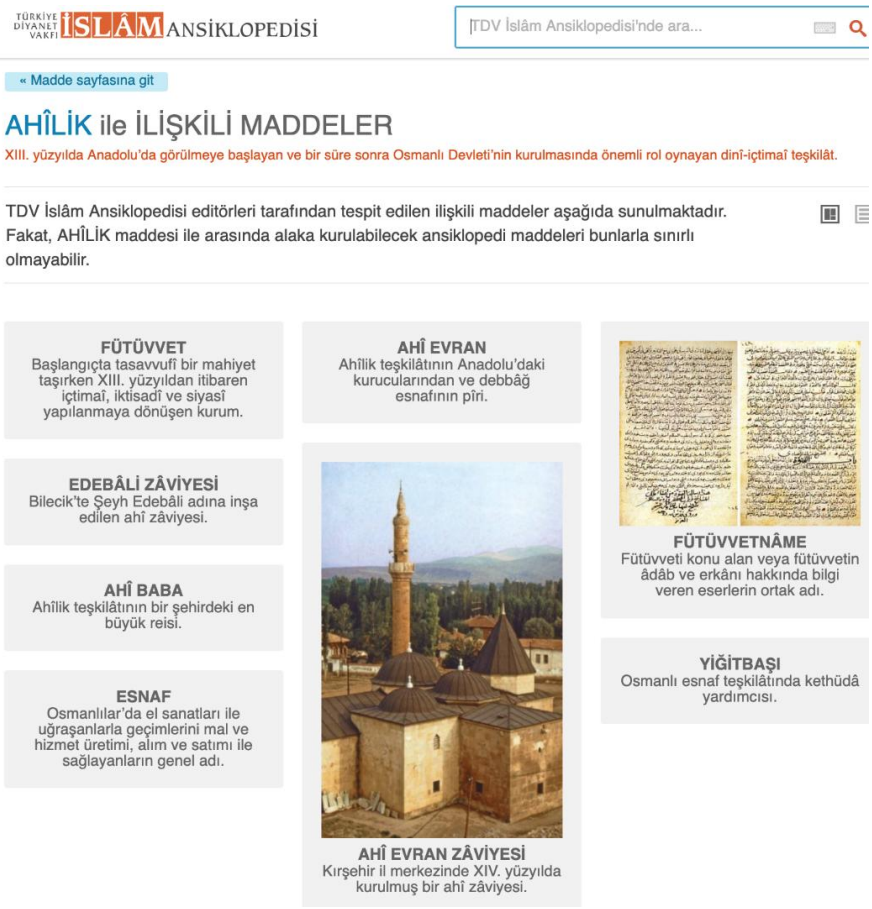
Franz Taeschner'e (1937) göre, fütüvvetin biçimlenmesinde sufiliğin payı bulunuyor.[24]

2.5. Ahilikte Eğitim Yeri: Dergâh, Tekke, Zaviye

Ahilik çalışma/iş hayatı dışında örgün bir eğitim veya okul modeli değildir. Ancak iş dışında akşamları veya buluşma zamanlarında sohbet, eğlence veya din, edep, adap ile ilgili etkinlikler dergâh, tekke, zaviye mekânlık yapmaktadır, yaygın hali zaviyedir. Her şey şeyhin tercihine/ sohbetine bağlı bulunmaktadır. Okunan/yararlanılan kaynaklar yukarıda sayılmıştır.[25]

[24] Franz Taeschner (1937). Der Anteil des Sufismus an der Formung des Futuwwaideals. *Der İslam*, C24, S 1.

[25] Ziya Kazıcı (1988). Ahilik, *TDV İslam Ansiklopedisi*, https://islamansiklopedisi.org.tr/ahilik



3. Fütüvvetin/Ahiliğin Özü ve Anlamı Ne: Bir Şeyhe, Ahiye, Reise, Tekkeye/Tarikata, Ocağa, Halifeliğe, Mezhebe Dine Bağlı Olmak ve Onun İçin Fedakârlık ve Fedailik Yapmak

Abbasilerden, Selçuklulardan, Osmanlılardan günümüze fütüvvet/ahilik sonuçta çocuğun yamak olarak bir ustanın yanına verildiği, kalfa ve usta gözetiminde yetiştiği, yamağın çırağa, kalfaya, ustaya, çırağın kalfaya ustaya, kalfanın ustaya, ustanın ahiye/şeyhe, ahinin/şeyhin ahi başına/şeyhin şeyhine/tekkeye, ahi başının/şeyhin şeyhinin beyliğe, beyliğin halifeliğe bağlı olduğu; bir alttakinin bir üsttekine sorgusuz sualsiz adamlık/fedailik yaptığı bir sistemi ifade etmektedir.

Günümüzde tarikatlar, dini hareketler, Ülkü Ocakları, bazı partiler gibi yapılanmalar benzer bir modelin izlerini taşımaktadır. Sülale ve aşiret yapılanması da ahilik ile benzerlik içindedir.

Derneklerin, odaların, baroların ve benzerlerinin durumları ahilik ile doğrudan bir ilişki taşımamaktadır, bunlar daha çok çağdaş meslek birlikleridir, bir kısmı STK halindedir, hukuki normlar dışında bağlılık şartı yoktur, tarikat bağı veya fedailik şartı yoktur.

Hülasa, fütüvvetin/ahiliğin özü yerleşik geleneğe düzene, onun taşıyıcısı tekke tarikata mürşide/şeyhe, daha üstte mezhebe, dine, halifeye sadakat ve fedailik yapma anlamına, böyle bir düzenin sürdürümüne karşılık gelmektedir.

Fütüvvet/ahilik fikrinin eğitim fikrine ne kadar uygun düştüğünü, böyle bir örneğin eğitime, okula, öğrenciye, çalışma hayatına, topluma modellik/rol model olup olmayacağını sorduğumuzda "kendinde amaçlar" bakımından sadakatin/bağlılığın kendinde bir amaç oluşturmadığı, hele de bağlılık gösterilecek unsur bakımından ahiye/mürşide/tarikata sadakatin ve fedailiğin "kendinde amaç" olamayacağı; aksine kişi hak ve özgürlükleri ile, temel insan hak ve hürriyetleri ile onur/kişi olma, eşit özgür demokratik bir toplum olma, akıl bilim aydınlanma hümanizma ile çeliştiği aşikâr bulunuyor.

Bir not düşülürse Şafii ağırlıktaki medrese ve Gazali ile paralel bir geleneğin, Fütüvvetin/Ahiliğin de temel bakışını oluşturduğu ileri sürülebilir.[26] Öyle ki, İbn Haldun bile, felsefenin/akli bilimlerin nass ile/şeriat ile, vahiyle bildirilen konularda farklı görüş belirtmemeleri gerektiğini savunmaktadır.[27]

Konunun anlaşılması bakımından Cumhuriyetin "Egemenlik kayıtsız şartsız ulusundur" ve "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir" anlayışı; fütüvvetin ve ilmihalin "Ulü'lemre/padişaha/halifeye itâat etmek cümleye farzdır" [28] ve "hayatta en hakiki mürşit nass'tır/dindir, şeyhtir, tekke tarikattır" anlayışı ile kıyaslanabilir.

Bağlı olunan dine, mezhebe, halifeye, cemaate, ahiliğe ve tekke/tarikata, teşkilattaki hiyerarşik üstlerine mutlak saygı, mutlak bağlılık/sadakat göstermenin, fedakârlık ve fedailik yapmanın ahilik kültürü ve ahlakının en temel normunu oluşturduğu söylenebilir.

4. Eleştirel Pedagoji Bakımından Değerlendirme ve Öneri

Eleştirel pedagoji bakımından değerlendirilirse MESEM ve mesleğe model kabul edilen fütüvvet ve ahilik, toplumsal güç ilişkilerinin sorgulanması ve aşılması değil, özgürleştirici dönüştürücü praksis/ eylemlilik olarak eğitim değil, aksine yerleşik geleneğe/konvensiyonlara/iktidara bağlanılması ve yerleşik olanın

[26] Angelika Hartmann (1975). *an-Näsir li-Din Alläh (1180-1225) Politik, Religion, Kultur in der späten*. Berlin: De Gruyter, s.256 vd.

[27] İbni Haldun (2013). *Mukaddime*, İstanbul: İlgi Kültür Sanat. Bkz. "Otuzüçüncü Bölüm: Felsefenin boş olduğuna ve bu bilgiyle uğraşanların yanlış yola saptıklarına dair."

[28] Ahmet Cevdet Paşa'nın (1813-1895) ilkokullar için yazdığı ilmihal. *Eser-i 'Ahd-i Hamîdî İlmihal (Mekâtib-i İbtidâyyeye Mahsustur)*, Çev. Nureddin Geemici, İstanbul: Bedir, 2007, s.43: "*Ulü'lemre İtâat. Pâdişâh-i İslâm Hazretlerinin bizzât yâhut vükelâ ve ümenâsı ve memurîn-i mahsûsası vâsıtasıyla verdiği emirlere itâat eylemek cümleye farzdır. Ona âsi ve bâgî olmak harâmdır ve en büyük günâhtır. Pâdişâha dâima adl ve insâf ile ve a'dâsı üzerine nusretle duâ etmek lâzımdır. Zîrâ emîrü'l-mü'minîn ve imâmü'l-müslimîn ve halîfe-i Seyyidi'l-mürselîndir."*

sürdürülmesidir. Genel bir savda bulunulursa fütüvvet ve ahiliğin, eleştirel düşünmenin ve eleştirel eğitimin karşıtı olduğu ileri sürülebilir.

MESEM, MTAL veya daha genel olarak erken yaşta belli bir mesleğe hazırlama, çocuğu ve genci mesleki işlevlerle sınırlı bir alana sıkıştırdığından gelişim haklarının ihlalidir. Oysa gelişim birbirinden ayrılamaz pek çok boyuttan oluşmaktadır. Çocukların eğitimi de yaşam deneyimleri, jimnastik, dil, müzik, edebiyat, mantık, matematik, doğa bilimleri, sosyal bilimler, felsefe, sanat, teknoloji gibi farklı gelişim alanlarının uygun ağırlıkta ve yaşlarına uygun şekilde dikkate alındığı bütüncül bir modelde düzenlenmelidir. Belli bir uzmanlığa yönelik kazanımların ise 18 yaş sonrası yükseköğretim aşamasında planlanması uygun olacaktır.

Çocuğun/gencin bütüncül gelişimi yerine erken yaşta bir mesleğe sıkıştırılması eğitim olmadığı gibi çocuğun bir öğretiye sıkıştırılması veya bir öğretinin öğretimi ile sınırlı kalması da eğitim değildir.

İnsanlığın ihtiyacı olan şey, tüm çocuk ve gençlerin içinde bulundukları dünyayı, toplumları ve çağı anlayabilecekleri, irdeleyip sorgulayabilecekleri, kendi özgür değerlendirme ve iradeleriyle amaçlar oluşturabilecekleri, geleceklerini planlayabilecekleri, yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri, kendilerini ve toplumları olumlu yönde değiştirip dönüştürebilecekleri, insanca ve insanlıkla dostça dayanışma içinde yaşayabilecekleri eğitim modellerinin eleştirel bir süzgeçle dikkate alınması ve geliştirilmesidir.

Kale Mahallesi'nde Umudun Pedagojisi: Marjinalize Edilen Roman Kimliği, Derin Yoksulluk ve Bir Karşı-Hegemonya Mekânı Olarak "Hayal Ev"

İrem Demirkaya[1]

Giriş: Eylem Planlarının Soğukluğu ve Mahallenin Yakıcılığı Arasında

Paulo Freire, *Özgürlük Pedagojisi*'nde eğitimin hiçbir koşulda tarafsız bir pratik olamayacağını, ya mevcut iktidar ilişkilerinin yeniden üretimine hizmet eden bir ehlileştirme mekanizması ya da bireyi özgürleştiren dönüştürücü bir "praksis" olduğunu ileri sürer (2005). Ne var ki, Roman çocuklar söz konusu olduğunda, eğitim politikaları ve abartılı istatistikler hiçbir zaman özgürleşme yönünde işlev görmez. Bu coğrafyada yüzyıllardır varlıklarını sürdürmesine rağmen Romanlar "öteki" olarak konumlandırılmaktan kaçamaz. Eğitim sistemi onları gerçekten "eşit yurttaşlar" olarak mı tanımlamaktadır, yoksa disipline edilmesi ve ehlîleştirilmesi gereken "bedenler" olarak mı kodlamaktadır? Bu soru, eğitimin ideolojik niteliğini ve Romanların maruz bırakıldığı yapısal dışlanmayı görünür kılmaktadır.

Devletin resmî belgelerinde, örneğin Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2023-2030) metninde karşımıza çıkan dil "sosyal içerme", "entegrasyon" ve "devamsızlığın azaltılması" gibi bürokratik iyi niyet temennileriyle doludur. Ancak bu temenniler, Ankara Kalesi'nin yamacındaki Roman mahallesinin çamurlu sokaklarına ve iki odası bile olmayan evlerine indiğinde, kâğıt üzerindeki dileklerin sadece dilek olarak kaldığı, atılacak adımların yetersiz olduğu ve "devletin dili" ile "sokağın dili" arasında ciddi bir anlaşmazlık olduğu bir noktaya varır. Romani Godi'nin raporlarında çarpıcı bir şekilde ifade edildiği gibi, Romanlar için adalet ve eşitlik, mekânsal damgalanma ve yoksulluk döngüsü içinde sürekli ertelenen, bir kenara atılan bir hayaldir (Gezicier ve diğ., 2024). Devlet, Roman çocuğunu "eğitilmesi" ve "sisteme entegre edilmesi" gereken bir proje olarak görürken, o çocuğun belleğinde taşıdığı ve yaşadığı tarihsel travmaları, okulda yaşadığı ırkçılığı, evinin

[1] iremdemk2@gmail.com

yıkılma korkusunu, kendi mahallesinden kovulma endişesini, yoksulluk içindeki ailesine yardım etmek için okulu bırakmasını veya bir linç girişiminin ortasında kalma ihtimalini ise görmez ya da görmezden gelir.

Bu makale, Selendi ve Bursa-İznik olaylarında devlet şiddetini ve toplumsal linçi analiz ederken, bu yıkıntılar arasında filizlenen aktivizm mücadelesini ve Yücel Tutal'ın öncülüğünü yaptığı "Hayal Evi" deneyimini, bell hooks'un "marjinal alanda direniş" kavramıyla okumaktadır. Tarihsel travmanın, ayrımcılığın ve derin yoksulluğun gölgesinde büyüyen bir nesil için eğitim, sadece bir "okuryazarlık" ya da devletin deyimi ile "entegre olma" meselesi değil, hooks'un ifadesiyle bir iyileşme, özgürleşme ve varoluş mücadelesidir.

Linç Kültürü ve Mekânsal Travma

Eğitim, her şeyden önce güvenli bir zemin gerektirir. Maslow'un hiyerarşisine hapsolmadan, daha politik bir yerden bakarsak varoluşu tehdit altındaki bir öznenin "müfredatı" içselleştirmesi beklenemez. İlk başta belki de fiziksel alandan bahsedebiliriz. Eski bir gönüllü olarak ben mahalleye gittiğimde bile yamuk merdivenlerden ve çöplerden kayıp düşmemek için büyük bir çaba gösterdiğimi hatırlıyorum. Hâlbuki bu çocuklar her gün bu merdivenleri kullanarak Yeni Hayat İlkokulu'na -ve bu röportajı yapmak için bindiğim otobüste yanlış duraktan indiğimde gördüğüm Seymenler İlkokulu'na- benim gibi korkup ara sokağın etrafından dolanmak yerine okula yetişmek için belki de o ara sokağa girerek gidiyorlar. Mahalleye girmekte tereddüt etmemin sebebi, sakinlerine duyulan yersiz korkular değil, sokakların tekinsiz sessizliği ve kentsel hizmetlerden mahrum bırakılmışlığının yarattığı karanlıktı. Bu karanlık, sadece fiziksel bir aydınlatma eksikliği değil, kamunun o bölgeden çekilmesinin bir sembolüydü. Türkiye'de ayrımcılık pratikleri çoğunlukla örtük biçimde sürdürülse de 2010'da Manisa Selendi'de ve 2013'te Bursa'da yaşanan olaylar, Romanlara yönelik ırkçılığın ne kadar açık, doğrudan ve cüretkâr biçimde tezahür edebileceğini göstermiştir. Bu örnekler, eğitim alanını Romanlar için güvenli bir toplumsal mekân olmaktan çıkarıp tam aksine mekânsal travmanın üretildiği bir zemine dönüştürmüştür.

Selendi: Hukukun Çekildiği An ve Sürgün

Olayların fitili, 31 Aralık 2009'da bir kahvehanede "Sana çay yok, Çingene, dışarı çık" cümlesiyle ateşlenmiştir. Bu cümle, basit bir esnaf kavgası değil, kamusal alandan dışlamanın ve vatandaşlık haklarının feshinin ilanıdır (Bianet, 2010). Ancak asıl vahim olan ve travmayı derinleştiren unsur, bu olaydan aylar önce Roman vatandaşların savcılığa giderek "Bize kahvelerde ayrımcılık yapılıyor, çay verilmiyor" şikâyetinde bulunması ve savcının "İster çay verirler ister vermezler" diyerek takipsizlik kararı vermesidir ve belki de olay asıl olarak burada "fitillenmiş"tir.

Savcının bu tavrı, 5 Ocak 2010 gecesi yaklaşık bin kişilik bir kalabalığın "Selendi bizimdir, Romanlara ölüm" sloganlarıyla Roman mahallelerini basmasına, evleri

ve çadırları yakmasına zemin hazırlamıştır. O gece yaşananlar, çocukların hafızasına bir "kıyamet" sahnesi olarak kazınmıştır. Raporlarda yer alan mağdur ifadeleri, çocukların ve kadınların yaşadığı dehşeti gözler önüne sermektedir. Bu olay, hem orada bunu birinci dereceden yaşayan Romanların hem de bu olayı duyan ve haberlerde gören tüm Romanların travması haline gelmiştir.

Ancak devletin cevabı, failleri cezalandırmak yerine mağdurları polis güçleriyle ilçeden sürmek ve insanları, tabiri caizse, yerinden kovmak olmuştur. Raporda Kaymakam'ın, "Halk çadırda yaşayanlardan rahatsız, pislik oluyor" şeklindeki ifadeleri, devlet aklının Romanları bir "vatandaş" olarak değil, bir "öteki", "kamusal sağlık sorunu" ve "kirlilik" olarak gördüğünü yansıtır. 35 yıldır o ilçede yaşayan, vergi veren, askere giden insanlar, kısacası öyle ya da böyle devlete hizmet eden insanlar, "can güvenliği" bahanesiyle bir gecede kovulup mülksüzleştirilmiştir.

İnsan Hakları Derneği (İHD) ve Çağdaş Hukukçular Derneği'nin (ÇHD) 2010 tarihli raporu, Selendi olaylarının spontane meydana gelmediğinin, devletin aşırı milliyetçi politikalarının insanların üzerinde yarattığı kolektif nefretin sistematik bir "mülksüzleştirme" ve "sürgün" operasyonu ile yansıdığını ortaya koymaktadır (İHD, 2010). Hukukun koruması çekildiği anda, Romanlar, Agamben'in tabiriyle "kutsal insan" (homo sacer)[2] konumuna düşürülmüştür; yani öldürülebilir ve sürülebilirdirler ama kurban edilmek için bile bir değer taşımazlar.

Bu durum, Roman çocuğun bilinçaltına şu mesajı kazır: "Suçlu olmasan bile, haksız konumuna düşürüleceksin." Evi taşlanan, mahallesi polis ablukasına alınan, öğretmeni veya sınıf arkadaşının babası tarafından hor görülen ve linç edilmek istenen bir çocuğun, ertesi gün okulda "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" ilkesine inanması mümkün değildir.

Bursa-İznik: Yıkımın Bir Cezalandırma Yöntemi Olarak Kullanılması

Benzer bir olay, 2013 yılında Bursa ve İznik'te de tekrarlanmıştır. Bianet muhabiri Nilay Vardar'ın aktardığı üzere, "at pisliği" tartışması gibi basit bir vaka, yüzlerce kişinin katıldığı, "Sizi burada istemiyoruz" sloganlarının atıldığı kitlesel bir linç girişimine dönüşmüştür (Bianet, 2013). Bursa'daki sivil linç girişimi sonrasında devlet, Roman vatandaşları yine yalnız bırakmış ve hatta Roman halkını bürokratik olarak da linç etmiştir. Olayların yatışmasının hemen ardından belediye ekipleri, linçe uğrayan Romanların evlerini "kaçak yapı" ve "kentsel dönüşüm alanı" gibi gerekçelerle yıkmıştır.

Burada mekân, bir cezalandırma aracı olarak kullanılmaktadır. Roman vatandaşın ağzını açması durumunda en temel haklarından biri olan barınma hakkının

[2] Roma hukukunda homo sacer, hukuki korumadan çıkarıldığı için öldürülebilir ama onu öldüren kişi cinayet işlemiş sayılmaz. Ancak kurban edilemez, çünkü kurban etme ritüeli dinsel düzen içinde anlam ve değer üreten bir eylemdir; homo sacer bu anlam ve değer çerçevesinin de dışına itilmiştir. Böylece onun ölümü ne hukuki ne de kutsal bir anlam taşır; yalnızca korunaksız bırakılmış "çıplak hayat"ın, bir biyolojik bedenin ortadan kaldırılmasıdır.

elinden alınması söz konusudur. Nilay Vardar'ın haberindeki bir Roman vatandaşın sözleri, durumu kısa bir şekilde özetler: "Evini yıkarsın, arabasını yakarsın, aynı hesaba çıkar. İnanılmaz bir ırkçılık var, tüm Romanları sürgün etmek istiyorlar." Evi önce komşusu tarafından taşlanan, sonra da devlet tarafından yıkılan bir çocuk için "okul" güvenli bir liman olamaz. Kopenhag Okulu'nun güvenlikleştirme teorisine göre, Roman kimliği burada "varoluşsal bir tehdit" olarak kodlanmış ve bu "tehdit" üzerine devlet, normal hukuk düzeninin dışına çıkılmasını meşru kılarak yıkım ve sürgün gerçekleştirmiştir. Bu travma ile yüzleşmeyen, müfredatında ayrımcılıkla mücadeleye dair sahici bir "praksis" geliştirmeyen hiçbir okul, Roman çocuğu için güvenli bir alan olmayacaktır.

Strateji Belgeleri, "Sahte Cömertlik" ve Derin Yoksulluk

Devlet bu yapısal şiddet, mekânsal dışlanma ve tarihsel travmalarla yüzleşmek yerine, "Roman Strateji Belgeleri" (2023-2030) ve eylem planları yayınlayarak sorunu teknik bir meseleye indirgemektedir. Ayrıca, bu eylem planının ilk aşamasında Romanların fikirleri alınıp katılımları sağlanmamış ve eylem planı yayınlandığında Roman Hakları adına çalışan sivil toplum kuruluşları hayrete düşmüştür. İkinci aşamasında bu kurumlarla görüşülse de devletin yine sorunları basite indirgediği gözler önündedir. Devletin parçalı politikalarının aksine, sahadaki deneyim sorunun çok katmanlı olduğunu haykırmaktadır. Roman Hakları Derneği Başkanı ve Hayal Ev Projesi'nin kurucusu Yücel Tutal, bu durumu kendi pratiği üzerinden şu netlikte ifade eder: "Roman sorununa sadece eğitim üzerinden değil, istihdam, barınma, sağlık, önyargı ve ayrımcılık gibi tüm boyutlarıyla birlikte yaklaşılmalıdır" (2025).

Paulo Freire, Ezilenlerin Pedagojisi adlı eserinde, ezenlerin ezilenlerin durumunu kökten değiştirmeden, onlara "iyilik yapıyormuş" gibi görünerek vicdanlarını rahatlattığı bu duruma "sahte cömertlik" adını verir. Freire'ye göre gerçek cömertlik, yardım elini uzatmak değil, o yardım eline ihtiyaç duyulan koşulları ortadan kaldırmaktır. Tutal'a, ÇAÇAv Gençlik Ağı ve Roman Hakları Derneği'nin ortak projesi olan ve Kale Mahallesi'ndeki çocukların eğitim haklarını savunan Hayal Evi'nin geleceğine dair vizyonu sorulduğunda, verdiği "Hayal Evi'ne ihtiyaç kalmaması" cevabı oldukça manidardır. Bu, sivil toplumun devletin boşluğunu doldurmak zorunda kalmadığı, eşitlikçi bir toplum özlemidir.

Mevcut strateji belgeleri ve eğitim politikaları, özellikle Hacer Foggo'nun "Derin Yoksulluk" perspektifiyle incelendiğinde, çeşitli açılardan eleştiriye açıktır. Strateji Planı'nın "Kültür" ve "Eğitim" başlıkları altında yer alan hedefler, Roman kimliğini büyük ölçüde indirgemeci bir biçimde tanımlamaktadır. Roman kültürü, "Kültür Yolu Festivalleri", "müzik", "konserler" ve "sepet örme kursları" gibi folklorik ve egzotik öğelerle temsil edilmekte; bu yaklaşım, Roman çocuklarını eğitim sisteminde akademik bir özne olarak değil, ya "devamsızlık yapan/okulu bırakan sorunlu çocuk" ya da "müzik ve dansta yetenekli egzotik figür" olarak konumlandırmaktadır.

Bu indirgemeci yaklaşım, sorunu "kültürelleştirme" stratejisiyle daha da derinleştirmektedir. Örneğin, devamsızlık Romanların "gezgin kültürü"ne veya "gece hayatı ve eğlence kültürüne" bağlanarak açıklanmakta; böylece yoksulluğun ve ayrımcılığın yapısal kökenleri görünmez kılınmaktadır. Oysa Roman çocukların okulu bırakmasının temel nedenleri kültürel uyumsuzluk değil; beslenme çantasına koyacak ekmek bulamamak, delik ayakkabılarla okula gitmenin yarattığı utanç ya da elektriği kesik ve odası olmayan bir evde ders çalışamamanın yarattığı imkânsızlıklardır.

Hacer Foggo (2022) Askıda Hayatlar adlı eserinde yoksulluğun yalnızca gelir eksikliği değil, aynı zamanda bir "sosyal dışlanma" ve "vatandaşlık akdinin devri" olduğunu vurgular. Bu tespit, Eylem Planı'nın neden başarısız olduğunu ve benzer "vicdan rahatlatma" girişimlerinin neden sonuç vermediğini açıkça ortaya koymaktadır. Foggo'nun ifadesiyle, "Derin yoksulluk yaşayan bir hane için 'gelecek' yoktur, yalnızca 'bugünü kurtarmak' vardır". Karnı aç bir çocuğa "2030 Vizyon Belgesi" sunmak, bilinçli bir önemsememe ve kurumsal körlükten başka bir şey değildir. Ailesi kâğıt toplayan, evi başına yıkılan bir çocuğa tablet dağıtmak ise eğitim politikası değil; yapısal sorunları görmezden gelen yüzeysel bir müdahaledir.

Sonuç olarak, mevcut strateji belgeleri, Roman çocukların ve ailelerinin hayatta kalma mücadelesini göz ardı ederek başarısızlığın faturasını yine onlara kesmektedir. Bu durum, eğitim politikalarının yalnızca sembolik ve yüzeysel çözümler ürettiğini; derin yoksulluğun ve yapısal dışlanmanın ise görünmez kılındığını göstermektedir.

Adrese dayalı kayıt sistemi, Roman çocuklarının yoğunlaştığı okulları fiilen birer "getto okuluna" dönüştürmüştür. Bu okullarda öğretmen beklentisinin düşük olması ve müfredatın Roman kültürünü dışlayıcı yapısı, Freire'nin "bankacı eğitim modeli"nin en net örneğini oluşturur (2005). Bu modelde öğrenci içi boş bir kap olarak görülür ve devlet, bu "bilgi", "medeniyet" ve "makbul vatandaşlık" normlarını doldurmaya çalışarak sözde "entegre" politikasını uygular. Saha gözlemlerim sırasında bir öğretmenler toplantısında şahit olduğum, "Bunlar tembel, o yüzden gelmiyorlar" ifadesi, sorunu sistemik kökenlerinden koparıp kurbanı suçlayan o tanıdık refleksi özetliyordu. Roman çocukların gece çalışmak zorunda kalmaları ve kendi dilsel ve kültürel pratiklerini sınıfa taşımaları gibi faktörler, eşitlik ilkesi bağlamında değil, eğitimi bozan unsurlar olarak kodlanmaktadır. Bu nedenle, bu faktörler sınıf ortamına girdiğinde pedagojik bir zenginlik olarak görülüp değerlendirilmemekte; sistem tarafından "onarılması gereken bir sorun" şeklinde karşılanmaktadır.

Teoriden Praksise: Bir Direniş ve İyileşme Mekânı Olarak "Hayal Evi"

Devletin "yok sayma", "güvenlikleştirme" ve "folklorize etme" politikalarına karşı sivil toplumda gelişen bir alternatif olan "Hayal Evi", eleştirel pedagojinin yaşayan örneklerini sunmaktadır. Yücel Tutal ve arkadaşlarının Ankara'da kurduğu "Hayal

Evi", bell hooks'un *Özgürleşmek İçin Eğitim* kitabında bahsettiği "ev" kavramıyla birebir örtüşmektedir. hooks'a (1994) göre ev, marjinalize edilmiş siyah topluluklar için sadece bir barınak değil, egemen kültürün aşağılayıcı bakışlarından sıyrılabilmiş, yaraların sarıldığı ve direnişin örgütlendiği bir özgürlük alanıdır. Hayal Evi, devletin yıktığı evlerin karşısına, çocuklar için pedagojik ve manevi bir 'ev' koyma girişimidir.

Sistemin başarı kriterleri ile mahallenin gerçekliği arasındaki uçurumu kapatmak, Hayal Evi'nin temel stratejisidir. Tutal, mahalledeki değişimi anlatırken sayılar kullansa da aslında "varoluşsal" bir başarıya dikkat çeker: "Geçmişte mahallede liseye giden çocuk yokken, şimdi 15-20 çocuğun liseye gidiyor olması bile büyük bir başarıdır" (Tutal, 2025). Freire'nin perspektifinden bakıldığında, Hayal Evi'nin "başarı" tanımı sistemin resmi ölçütlerinden farklı bir anlam taşır. Freire için eğitim, yalnızca niceliksel göstergelerle ölçülen bir süreç değil, ezilenlerin kendi yaşamlarını dönüştürme kapasitesini kazandıkları bir özgürleşme pratiğidir. Bu nedenle, Tutal'ın bu ifadeleri, mahallenin kendi tarihsel koşullarına göre anlam kazanan bir varoluşsal kırılmanın dile getirilmesi olarak okunabilir. Bu cümle, 'öğrenilmiş çaresizliğin' kırıldığının en somut kanıtıdır. Burada başarı, bir sınav kâğıdındaki doğru şık sayısı değil; çocuğun eğitim sisteminin içinde kalma iradesini göstermesidir. Çünkü fiziksel zorluklar ve sosyal dışlanmaya rağmen bütün olasılıklara karşı kafa tutmaktır bu iradeyi göstermek.

Yücel Tutal, mahalledeki en büyük engelin "öğrenilmiş çaresizlik" olduğunu söylemiştir. Çocukların zihnindeki "Ben zaten doktor olamam, bizden adam olmaz, çöpçü olacağım ya da zaten 17 yaşında evlendirileceğim" algısı, Freire'nin "ezilenin kendi içinde ezenin gölgesini barındırması" durumudur. Hayal Evi, satranç, müzik, drama ve sanat atölyeleriyle bu gölgeyi dağıtmayı amaçlar. Gönüllüler çocuklarla birlikte ödev yapar, film izler, tiyatroya gider, boyama yapar. Gönüllüler ve çocuklar, kolektif bir bilinçle kurallar koyar ve kendi kurallarına uyarak bir komünite oluşturur. Bu Tutal'ın vurguladığı gibi, "Satranç, çocuğa hamle yapmayı, strateji kurmayı ve kaderini değiştirebileceğini öğretir." (Tutal, 2025). Burada satranç, sadece bir oyun değil; hayata karşı stratejik ve kolektif bir eylemlilik kazanmaya yardımcı olan bir araçtır.

Devletin okullarında hiyerarşik ve otoriter bir yapı hâkimken, Hayal Evi'nde üniversite öğrencileri ile mahalleli çocukların kurduğu ilişki yataydır. Tutal, gönüllü eğitimlerini anlatırken, Freire'nin "Problem Tanımlayıcı Eğitim" modeline yaklaşır: Gönüllülere "siz buraya kurtarıcı olarak gelmediniz, öğrenmeye ve paylaşmaya geldiniz" mesajı verilir. "Çocuklarımızın geleceği" gibi problemli söylemler sıkça eleştirilir. Çocuklara, çocuk hakları öğretilir ve dernek "çocuk meclisi"nin fikirlerine önem verir. Bu *Umudun Pedagojisi* eserinde Freire'nin (2014) altını çizdiği gibi, "diyalog olmadan eğitimin olamayacağı" gerçeğinin sahada vücut bulmuş halidir. Tutal'ın, "Bir gün Hayal Evi'nden çıkan bir çocuğun üniversiteyi bitirip buraya gönüllü olarak dönmesini hayal ediyorum" sözü, umudun döngüsel ve toplumsal niteliğini yansıtır.

Tutal'ın "Roman sorununa sadece eğitim üzerinden değil, istihdam, barınma, sağlık, önyargı ve ayrımcılık gibi tüm boyutlarıyla birlikte yaklaşılmalıdır" tespiti, Eylem Planlarının parçalı, tepeden ve aslında gerçeklikten uzak yapısına bir eleştiridir. Bir çocuğun evi kentsel dönüşümle yıkılırken, babası hurda topladığı için tutuklanırken, ablası erken yaşta evlendirilirken veya kendisi yoksulluktan ötürü bir gözlemecide ya da Ankara Kalesi'nin otoparkında çalışırken, ona "okuluna devam et" öğütleri vermek anlamsızdır. Hayal Evi, çocuğun sadece derslerine değil; karnının tokluğuna, ailesinin durumuna ve mahallenin genel ruh haline odaklanarak bell hooks'un eğitimde "bütünlük" arayışını, yani zihin, beden ve ruhun birbirinden ayrılamayacağı ilkesini, dernek bazında hayata geçirmeye çalışır.

Yeni Bir Eylem Planı İçin Öneriler

Selendi'de küllerinin, Hacer Foggo'nun işaret ettiği derin yoksulluğun ve Hayal Evi'nin umudunun arasından, yeni bir eğitim politikası ve ayrımcılığa karşı gerçekçi stratejiler yürütmek mümkündür. Öncelikle, okullarda eşitlikçi bir eğitim iklimi inşa edebilmek için, Roman yurttaşların maruz kaldığı mekânsal ve psikolojik şiddetin yok sayılmaması hatta aksine toplumsal hafızada diri tutulması gerekir. Romanlara yönelik ayrımcılık, sadece soyut bir önyargı değil, 2010 yılında Manisa'nın Selendi ve 2013 yılında Bursa'nın İznik ilçelerinde yaşandığı üzere, kolektif bir linç kültürü taşıyan topluma yönelik sistematik bir tehdittir. Basit gündelik gerilimlerin etnik kimliği hedef alarak organize saldırılara dönüşmesiyle insanların nesillerdir yaşadıkları topraklardan sürülmesi, "münferit" ya da sıradan asayiş vakaları olarak değil; derinlere kök salmış nefretin hayata tezahürüdür.

Devletin salt güvenlik politikalarıyla veya üstü örtülen idari önlemlerle geçiştirdiği bu tür toplumsal krizler, eğitim sistemi linç kültürüne karşı bir "onarım ve yüzleşme alanı" haline gelmediği sürece tekrarlanmaya mahkûmdur. Bu nedenle, insan hakları, sosyoloji ve vatandaşlık müfredatı soyut kavramlardan arındırılarak, Selendi ve İznik olayları gibi acı verici yakın dönem vakalarını merkeze alacak şekilde yeniden yazılmalıdır. "Birlikte yaşam" kültürü aktarılırken ötekileştirmenin doğurduğu toplumsal yıkım açıkça tartışılmalıdır. Bu modüller sadece Roman öğrencilerin tarihsel hafızalarını canlandırmakla kalmamalı, onları linç etme potansiyeli taşıyan egemen kültüre mensup diğer çocuklara da verilmelidir. Okullar, Roman çocuğu için birer "ehlileştirme alanı" olmaktan çıkarılıp kültürel kimliklerinin tanındığı güvenli alanlara dönüştürülmeli; ayrımcılık yapan kamu görevlileri sadece uyarılmakla kalmayıp hukuki düzlemde de mutlaka yargılanmalıdır.

Toplumdaki "Çingeneler çalar" algısını besleyen söylemle mücadele etmek için, ders kitapları ve müfredat, Roman tarihi, dili ve kültürüyle zenginleştirilmelidir. Roman çocukları, ders kitaplarında kendilerini sadece "sepet ören" veya "dans eden" stereotipler olarak değil; doktor, mühendis, yazar, bilim insanı ve kendi tarihlerinin özneleri olarak görmelidir. Tarihsel hafızayı beslemek adına,

Romanların II. Dünya Savaşı'nda uğradıkları soykırım (Porajmos) ve Anadolu kültürüne yaptıkları katkılar sınıflarda açıkça işlenmelidir.

Sistemdeki en büyük engellerden biri de öğretmenlerin Roman çocuklara yönelik taşıdığı "Bunlar zaten okumaz, evlenir" şeklindeki yerleşik önyargılarıdır. Bu sorunu çözmek için klasik hizmet içi eğitim seminerleri terk edilmeli; yerine öğretmenlerin kendi önyargılarıyla yüzleşebilecekleri, Yücel Tutal gibi Roman sivil toplum özneleriyle doğrudan temas kuracakları deneyimsel ve diyalojik eğitimler zorunlu hale getirilmelidir. Öğretmenlere özellikle çalıştıkları yerin nüfusuna ve kültürüne yönelik kişiselleştirilmiş eğitimler verilmelidir.

Tüm bu pedagojik dönüşümler planlanırken, "barınma" sorunu ve derin yoksulluk eğitimden bağımsız düşünülemez. Her Roman mahallesine, okulun katı disiplininden ve devletin soğuk yüzünden uzak, çocukların ders çalışabileceği ve internete erişebileceği "Hayal Evi" modeline benzer otonom etüt merkezleri ve yaşam alanları kurulmalıdır. Devlet, bu merkezleri kendi ideolojik aygıtına dönüştürmeden, sivil toplumun otonomisine saygı duyarak desteklemelidir. Tutal'ın (2025) da işaret ettiği gibi, "Bu riskli bir alan; birinin tekeline bırakılmamalı, denetimi ve takibi yapılmalı", ancak bu denetim mekanizması, sivil inisiyatifleri boğan bürokratik bir engele dönüşmemelidir. Roman çocuklarına yönelik pozitif ayrımcılık içeren destek programları hayata geçirilmelidir. Bu destekler bir ekonomik güvence olarak sunulmalı; siyasetçiler, medyada eleştirel pedagojinin reddettiği o sahte "kurtarıcı" rolünde değil, yalnızca yapısal sorumluluğunu yerine getiren yetkililer olarak yansıtılmalı ve haberler, ötekileştirmeden ve kişisel veriler korunarak yapılmalıdır.

Özgürleştirici Bir Gelecek İhtimali

Sistemin eşitlikçi olduğu bir dünyada sivil toplumun "yara sarıcılığına", Hacer Foggo gibi isimlerin derin yoksullukla mücadelesine ve çocukların sığınacak bir "Hayal Evi" aramasına ya da herhangi bir "strateji planı"na gerek kalmaz. Ancak o güne kadar, Roman çocukların okulu bırakması, çektikleri derin yoksulluk ve omuzlarındaki tarihsel travma göz ardı edilmemelidir. Eylem planları, Ankara'daki klimalı ve mobilyalı lüks odalarda değil; Roman mahallelerinin sokaklarında, çocukların ve ebeveynlerinin gözlerinin içine bakarak, onları dinleyerek, onlarla birlikte hazırlanmalıdır. Freire'nin (2005) dediği gibi, "Dünyayı okumak, sözcüğü okumaktan önce gelir". Roman çocukları, dünyanın zorluklarıyla çok erken ve çok sert bir şekilde karşılaşmaktadır. Eğitimcilerin ve eleştirel pedagojinin görevi, Roman çocuklarına sadece okuma yazmayı öğretmek değil; kendi tarihlerinin öznesi olmayı, dünyayı okumayı ve onu değiştirecek cesareti aşılamaktır. Umut, strateji belgelerinde değil, Kale Mahallesi'nin yokuşlarında inatla okula giden ve okula gitmeyi bırakmayan o çocukların adımlarında saklıdır.

Kaynakça

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *Roman vatandaşlara yönelik strateji belgesi (2023-2030) ve II. aşama eylem planı (2023-2030)*. T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.

Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları.

Bianet. (2010, 6 Ocak). *Manisa'da ayrımcılık Romanlara ırkçı saldırıya dönüştü*. https://bianet.org

Bianet. (2013, 23 Eylül). *Bursa'da Romanlara linç girişimi: "Çoluk çocuk banyoya saklandık".* https://bianet.org

Evrensel. (2010, 15 Ocak). *Manisa-Bursa: Hoşgörüsüzlük ve çatışma kültürü uyarısı.* Evrensel Gazetesi.

Foggo, H. (2022). *Askıda hayatlar: Yoksulluk, sosyal dışlanma ve izolasyon.* İletişim Yayınları.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30. Yıl Özel Baskı, M. B. Ramos, Çev.). Continuum.

Freire, P. (2014). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Academic.

Gezicier, Z., Gül, S., Vargün, Z. ve Yıldırım, G. (2024). *Erişilemeyen adalet: Türkiye'de Romanların adalet arayışı, hukuki engeller ve sosyal adaletsizliğin inşası.* Romani Godi & Eşit Haklar İçin İzleme Derneği.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* Routledge.

İnsan Hakları Derneği. (2010). *Manisa Selendi ilçesinde Roman vatandaşların yaşamış olduğu linç girişimi ve sonucunda ilçeden yetkili makamlarca başka bir ilçeye taşınması olayına dönük inceleme ve araştırma raporu.* İHD İzmir Şubesi.

Tutal, Y. (2025). *Standard kayıt 11 & 12* [Röportaj transkripti]. (Özel Arşiv).

Uzpeder, E., Danova, S., Özçelik, S. ve Gökçen, S. (2008). *Biz buradayız! Türkiye'de Romanlar, ayrımcı uygulamalar ve hak mücadelesi*. Edirne Roman Derneği & Helsinki Yurttaşlar Derneği.

Bir Lisans Öğrencisinin Gözünden Eleştirel Eylem: criticaleltmaterials.org

İsmail Efe Top[1]

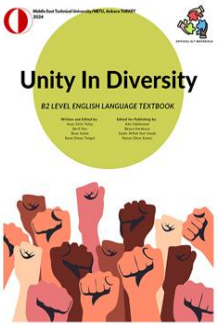
Öğrenmek sadece sınıflarda olmaz. Bunu çok erken yaşlarda, bilgisayar başına geçip aklıma gelebilecek tüm soruları o beyaz kutuya yazıp cevap bulduğumda anladım. İnternet, uzman oldukları konuları tamamıyla ücretsiz şekilde tüm dünya ile paylaşan insanlarla dolu. Şu an sahip olduğum neredeyse her şeyi o insanlara, o akredite edilmemiş eğitmenlere borçluyum. Ancak madalyonun öteki yüzünü de görmezden gelemeyiz. İçinde bulundurduğu bilgileri teyit etmeyen platformlar içerik üreticilerine daha fazla özgürlük sağlasa da tüketiciler için problem yaratabilir. Bu durum, açık erişim platformlarının kimler tarafından oluşturulup kimler tarafından kullanıldığını oldukça önemli kılar.

Ben, ODTÜ Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencisiyim. Bu yazıda www.criticaleltmaterials.org adlı internet sitesinin kuruluş süreçlerini ve o süreçlere katkımı anlatacak, eğitim fakültesi öğrencilerinin gerçekleştirdiği bir eleştirel eylem örneğini kendi perspektifimden okuyucularla paylaşacağım. Critical ELT Materials, ODTÜ İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin hazırladığı İngilizceyi iletişimsel, bağlamsal ve yaratıcı bir biçimde öğretirken öğrencilerde eleştirel bilinç kazandırmayı hedefleyen ünite şeklinde tasarlanmış ders materyallerinin ve ders planlarının paylaşıldığı bir platform. Örneğin, *Has Anybody Invented Women* başlıklı ünite kadın hakları konusunda eleştirel bilinç uyandırmayı hedeflerken, *Unity in Diversity* ırkçılığa dikkat çekiyor. *Understanding the Lower Class*, *Being a Worker* ve *Book of the Oppressed* başlıklı üniteler sınıf temelli ayrımcılığa odaklanırken *We Have Only One Earth* yüzeysel çevrecilik söylemlerinin ötesine geçip eleştirel ekolojik bir yaklaşım geliştirmeyi amaçlıyor.

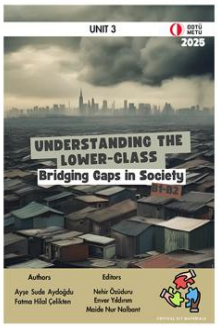
[1] ismailefetop@gmail.com



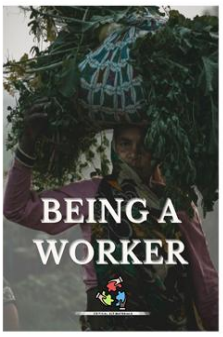
Has Anybody Invented Women



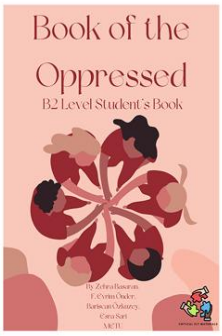
Unity In Diversity



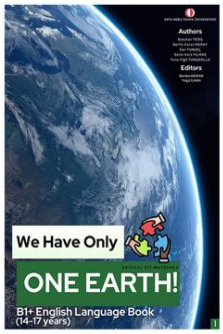
Understanding the Lower-Class



Being a Worker



Book of the Oppressed



We Have Only One Earth

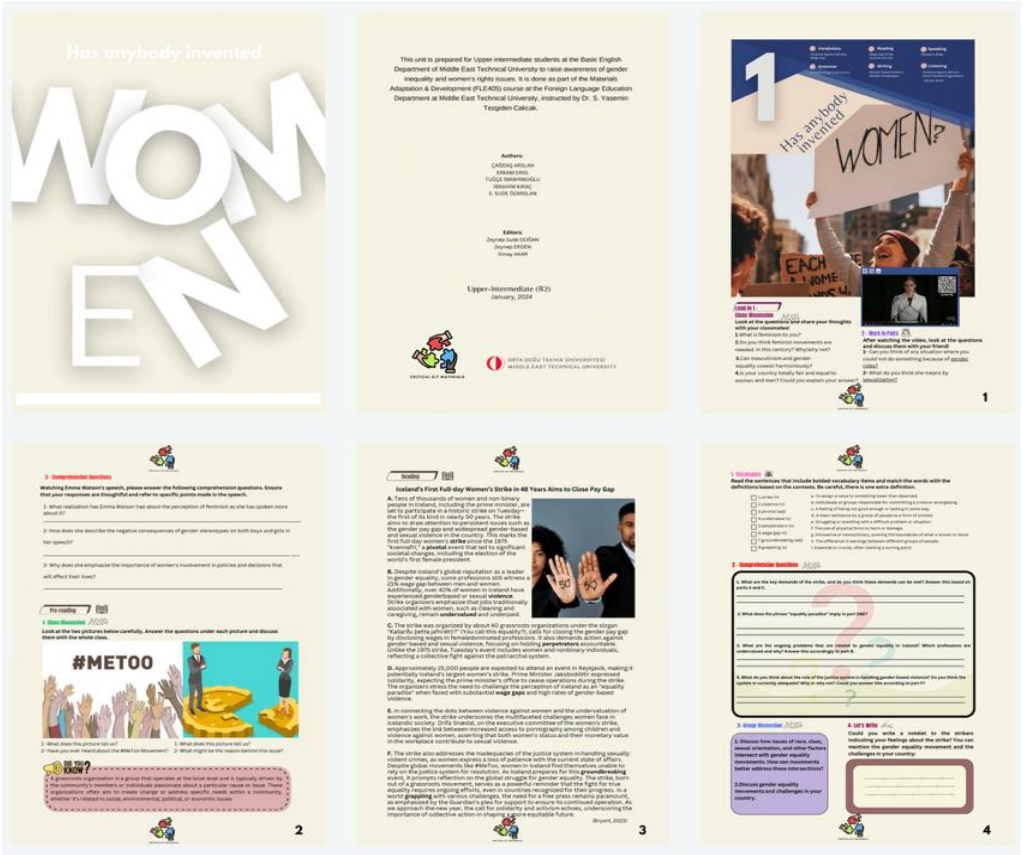
Critical ELT Materials projesi ile olan serüvenim benim için 2024'ün Ekim ayında, bölümümün çalışma salonundan çıkarken Yasemin Tezgiden-Cakcak Hocam ile karşılaşmam sonucunda başladı. Kendisi bana 4. sınıf materyal dersinde, öğrencilerinin eleştirel materyaller hazırladıklarını söyledi. Bu materyalleri açık erişimli bir şekilde bir internet sitesinde paylaşmak istiyorlardı. Görece her şey hazırdı; öğrenciler tarafından özenle hazırlanmış eleştirel materyaller, var olan materyalleri telif hakları açısından gözden geçirip yazarlardan rıza alabilecek genç ve istekli bir ekip ve en önemlisi tüm bu süreci yönetebilecek bilgili ve istekli bir eğitmen. Ancak projenin gerçekleşebilmesi için son bir parça eksikti, bu materyallerin yayınlanabileceği bir platform. İnternetin ve bunun yanında bilginin, tekelleştiği bir kültüre yapılabilecek en büyük protestonun; başkalarının tekelleri altına girmektense, benzer düşünen bireylerin bağımsız oluşumlar kurması olduğunu düşünüyorum. Yasemin Hocam da benzer şekilde düşünmüş olacak ki, materyallerin kendi platformumuzda, yani kendi kurduğumuz ve yönettiğimiz bir internet sitesinde paylaşılması gerektiğini belirtti ve benden bunu oluşturmamı istedi.

İnternet siteleri tasarlamaya aynı yılın ocak ayında başlamıştım. Uzun zamandır yazmama rağmen yazılarımı yayınlamakla rahat hissettiğim bir yer bulamamıştım. Son yıllarda artan reklam yoğunluğu ve sansür uygulamalarına isyan etmek amacıyla kendi sitemi oluşturmayı öğrendim. Her kararı kendim

verdiğim bir platforma sahip olmak ürettiğim içeriği de değiştirmişti. Daha amaçlı ve daha özgür hissediyordum. Ancak kendi sitemi yönetmeye alışık olsam da birçok farklı insanın emek verdiği bir projenin sayfasını oluşturma fikri beni epey bir tedirgin etmişti.

Tedirginliğin yanında uzun zamandır kendime sorduğum bir sorunun da cevabına yaklaşıyormuş gibi hissettim, "Bir lisans öğrencisi ne yapabilir ki?" Bu soru benim ve benim gibi eleştirel düşünen sıra arkadaşlarımın aklından mutlaka geçmiştir. Bizi ayırıp bireysel güçsüzlüğümüzü tek seçenekmiş gibi sunan bir toplumda, yalnız ve aciz hissetmekten daha doğal ne var ki? Geleceği doğrudan şekillendirebilecek nadir mesleklerden biri olan öğretmenlik mesleğinin eğitimini alırken bu tarz düşüncelere dalmak ve böyle sorular sormak ne kadar da ilginç.

Dünyanın dört bir yanında İngilizce öğreten eğitmenlere yönelik, ücretsiz ve eleştirel bir projenin parçası olma fikri tabii ki içimdeki tedirginliğin önüne geçti ve projeye site tasarımcısı olarak katıldım. İlk toplantımızda var olan materyallerin editörlüğünü yapan ekip ile tanıştım. Kendileri, bölümümüzün zorunlu derslerinden biri olan Toplum Hizmeti dersini alan sıra arkadaşlarımdı.

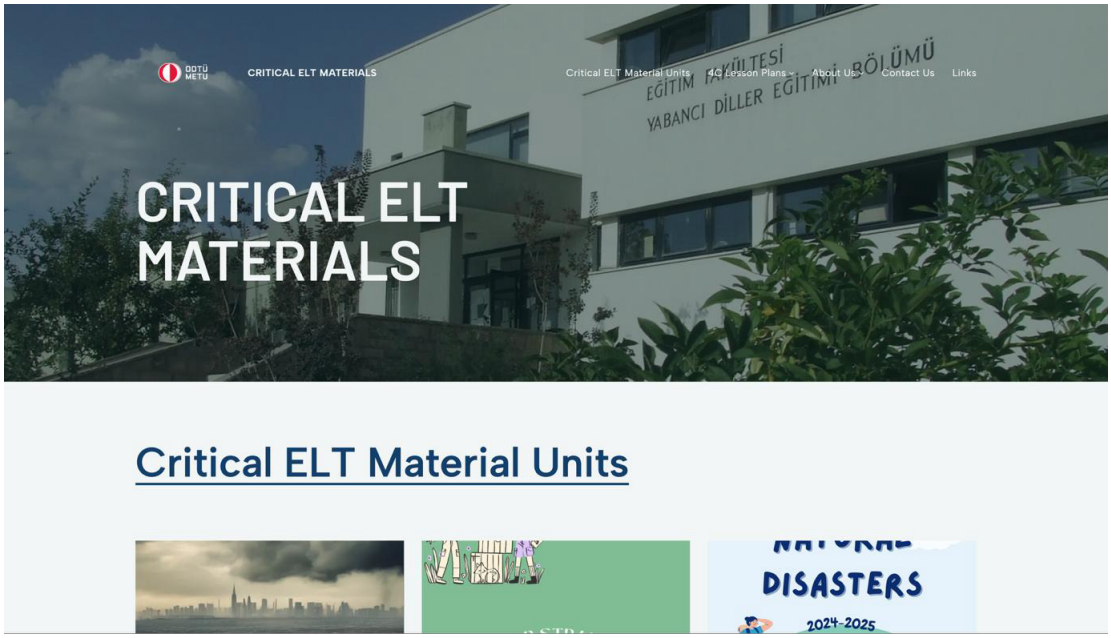




Topluma Hizmet dersi öğrencilerinin üstlendiği materyal editörlüğü görevi birçok farklı parçadan oluşuyordu. Bunlardan bir tanesi de telif kontrolüydü, Materyal Hazırlama dersini alan öğrenciler bu materyalleri tasarlarken bunları yayınlamak gibi bir hedefleri olmadığından kullandıkları görsel ve metinlerin telif haklarının açık olup olmadıklarına her zaman dikkat etmemişlerdi. Bazı açık bilgi savunucuları, insanlığın birbirinden etkilenmeden yeni bilgi üretemeyeceğini savunduklarından, bilgiyi kısıtlayıcı telifin altına almanın yanlış olduğunu düşünseler de (Lessig, 2004); gerekli telif haklarını almadan başkalarının işlerini kullanmak günümüz dünyasında pek mümkün veya etik olmayabilir. Bundan dolayı editörlerin telif izni alınmamış metin ve görseller için telifin sahipleri ile konuşmaları, izni alamazlarsa da telifsiz alternatifler ile değiştirmeleri projenin devamlılığı için çok önemliydi. Bir başka görevleri de yazarlarımızdan rıza almak oldu, bazı materyaller yıllar önce tasarlandığından yazarları mezun olmuş ve iş hayatına atılmışlardı. Editörlerimizin projenin detaylarını, eserlerinin hangi şartlarda ve nasıl yayınlanacağının yazarlara detaylıca açıklaması ve bunun sonucunda bir bilgilendirilmiş rıza belgesinin alınmasının en doğrusu olduğuna karar vermiştik.

Eleştirel içerikli İngilizce eğitim materyalleri yayına hazırlanırken ben de site üzerine çalışmaya başladım. Bu projeye destek veren herkesin ODTÜ İngilizce Öğretmenliği bölümünden olmasından ötürü, ana sayfada üniversitenin logosu ve

bölümümüzün fotoğrafı başta olmak üzere birçok ODTÜ motifi kullandım. Bunun yanında ana sayfa; üniteler, ders planları ve bu iki kategoriye de uymayan 'çeşitliler' olarak üç kısma ayrıldı. Sayfayı, ziyaret edenlerin çok kısa bir sürede içeriklere ulaşabileceği ve isterlerse proje hakkında detayları öğrenebileceği bir şekilde tasarlamak çok önemliydi.



www.criticaleltmaterials.org

Telif konusu da üzerine çok düştüğümüz bir konu oldu. Üretilen içeriklere herkesin kolayca ulaşmasını ve kullanmasını sağlamanın yanı sıra bu içeriklerin üçüncü şahıslar tarafından maddi amaçlar için kullanılmayacağına emin olmamız gerekiyordu. Bundan dolayı Atıf-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası lisansını seçtik. Bu lisans; herhangi bir şahsın üretilenleri kopyalayabileceğini ve dağıtabileceğini, ancak atıfta bulunmadan, ticari amaç güderek veya materyal üzerinde değişiklik yaparak dağıtılmasını yasaklıyor. Birçok ülkede ürünün üretici ismiyle paylaşılması, telifinin üreticide olduğunu belirtse de; bir lisans kullanmak, hedef kitlesine ürünün doğasıyla ilgili bilgi verebilir.

Tüm bunlardan sonra sitemiz ve materyallerimizin bir kısmı hazır olsa da sosyal medya üzerinden nasıl ilerleyeceğimizi belirlemeden sayfamızı duyurmak istemedik. Sayfanın planlanması ve ünitelerin paylaşıma hazırlanması bir dönem sürdü, ilk dönemin bitmesiyle ikinci dönem Toplum Hizmeti alacak yeni öğrenciler geldi. Bu yeni ekibin bir kısmından ünite editörlüğü isterken kalan kısmından da sosyal medyamız üzerine çalışmalarını istedik. Tasarım ekibi ve günlük işleri yöneten iki farklı ekip oluşturuldu ve bir yol haritası çizildi. Proje 11 ay önce, Mart 2025'te duyuruldu ve o zamandan beri LinkedIn, Instagram,

Bluesky, Facebook ve TikTok platformları üzerinden düzenli paylaşımlar yapılıyor.

Critical ELT Materials üzerinde çalışırken öğrendiğim başka bir şey ise 4C yaklaşımı oldu. 4C; eleştirellik (criticality), yaratıcılık (creativity), iletişimsel odaklılık (communicativeness) ve bağlamsallık (contextuality) ilkelerini temel alan pedagojik bir yaklaşımdır. Sayfamızda paylaştığımız her ders planı da 4C ilkelerine göre hazırlanıyor. Bu ilkeleri öğrenmek, bir lisans öğrencisi olarak, ders planı hazırlamaya olan bakışımı büyük ölçüde değiştirdi. Çoğu zaman, derslerimde benden örnek bir ders planı istendiğinde, kendimi bu ilkelere göre bir plan hazırlamaya çalışırken buluyorum.

Bu projede çalışırken öğrendiğim en önemli şey bir grup azimli insanın bir araya geldiğinde ne kadar büyük şeyler başarabileceğiydi. Bireysel olarak kimsenin altından kalkamayacağı bir proje; lisans, yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası araştırmacılardan oluşan bir ekip sayesinde hayat buldu. Böylece ben de serüvenimin başında sorduğum soruya cevap bulabildim. Bir öğrenci, bir birey çok şey yapabilir; yeter ki aksiyona geçip çevresinden güç alsın. Bu projede sadece bir web sitesi inşa etmedik; aynı zamanda dünyanın dört bir yanındaki İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerine yalnızca dil değil, eleştirel bir bakış açısı kazandırdığı ve direnmenin eğitimle başladığını her fırsatta vurgulayan bir topluluğun da temellerini attık.

Critical ELT Materials projesi gerek sosyal medya varlığımız gerek astığımız posterler ve gerekse ulaştığımız kitle sayesinde sitemizde 92 farklı ülkeden, 4 binden fazla ziyaretçiyi ağırladı. Daha büyük bir kitleye ulaşmak için çalışmaya devam ediyor ve değişimin parçası olmanız için sizi davet ediyoruz.

Son olarak, Yasemin Tezgiden-Cakcak Hocama hem projeyi hayata geçirip her adımında bizimle olduğu için, hem de hikayemi anlattığım bu yazıya verdiği sayısız öneri için teşekkür etmek istiyorum.

Kaynakça

Lessig, L. (2004). *Free Culture: How Big Media Uses Technology and the Law to Lock Down Culture and Control Creativity*. Penguin Press HC, The.

Öğretmenler Odası: Feminist Pedagoji Üzerine Otoetnografik Bir Deneme

Nazlı Eda Noyan[1]

Bu metin, kişisel deneyimlerim üzerinden Türkiye'de öğretmenlik kültürünü, kadın emeğini ve bilginin paylaşım biçimlerini feminist pedagojik bir perspektifle tartışan otoetnografik bir anlatıdır[2]. Feminist pedagoji, bilginin nötr ve hiyerarşik biçimde aktarılan bir nesne olmaması gerektiğini; aksine deneyim, duygu, beden ve ilişkisellik üzerinden kurulması gerektiğini savunur. bell hooks'un da işaret ettiği gibi, okul yalnızca bilginin aktarıldığı bir alan değil; öznelerin, kırılganlıkların ve karşılaşmaların mekânıdır. Bu metni otoetnografik bir şekilde kurgulamamın nedeni de benim kendi deneyimlediğim ve tasavvur ettiğim "okul"un bu karmaşık yapısını yansıtmama yardımcı olacağına olan inancımdır. Zira otoetnografi, bireysel olanı politik ve kültürel olanla ilişkilendirerek görünmez emek ve ilişki biçimlerini ve bastırılmış deneyimleri açığa çıkarma potansiyeli taşır (Keleş, 2022).

Sınıf için geçerli olan öğretmenler odasında da geçerlidir. Bu anlatı, "öğretmenler odası" metaforu etrafında, kadın öğretmenlerin yalnızca bilgiyi aktaran değil; öğrencilerin duygularını, çatışmalarını, kırılganlıklarını taşıyan, sessizce bakım veren ve çoğu zaman görünmez kalan duygusal emekleri ile kurdukları pedagojik dünyayı, bedenleri ve sesleri üzerinden, içeriden bir tanıklıkla görünür kılmayı

[1]nazlieda.noyan@bau.edu.tr

[2]Bu çalışmada kullanılan otoetnografik yaklaşım, Ufuk Keleş'in Bahçeşehir Üniversitesi'nde akademisyenlere yönelik olarak düzenlediği atölye sürecinde edinilen kuramsal ve metodolojik katkılarla şekillenmiştir.

amaçlar. Bu öğretmenler odası, 1974 doğumlu bir Türk yazar olarak tamamen benim tahayyülümde olsa da, dünyanın herhangi bir yerinde ve herhangi bir okulda da var olabilirdi.

***

Benim annem öğretmendi. Çocuk gelişimi öğretmeni. Çok iyi bir öğretmen olduğunu biliyorum; çünkü şefkatli, adil ve ilgisini hissettiren bir insandı. Bence tüm öğretmenlerin olması gerektiği gibiydi. İsmiyle müsemma biriydi: Güven. Onu kaybettiğimizde, hayatımdaki güven duygusunun da eksildiğini fark ettim. Annem kız meslek lisesinde öğretmenlik yaptı, bir dönem anaokulu müdürüydü. Öğrencilerine kendi kızları gibi sahip çıkardı. Ailesinden kaçan ya da çeşitli sorunlar yaşayan öğrenciler sık sık bizim kapımızı çalardı. Annem, onca işinin arasında bu genç kadınların problemlerini çözmeye çalışır, ablam ve benim yanı sıra onlara da destek olurdu. Bugünden baktığımda annemin bu yaptığının adı konmamış bir feminist pedagoji pratiği olduğunu, annemin bilince çıkmış kavramsal bir feminist bilgiye dayanarak olmasa bile kendi hissiyatından hareketle, sezgisel olarak genç kadın öğrencilerine böyle bir destekleyici ilişki olanağı sağladığını görebiliyorum.

Bence feminist pedagoji tam da bu noktada hepimizi, eğitimi yalnızca müfredatın gereklerinin yerine getirilmesi ile sınırlandırmayan ilişkisel bir sorumluluk alanı olarak yeniden düşünmeye çağırır, sınıfın ötesine uzanan anlamlı öğrenci ilişkilerini teşvik eder ve öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve yaşam yolculuklarını ilerlerken destekler (hooks, 1994, s. 205).

Üç teyzem vardı; üçü de öğretmen. Kız çocuklarının okumalarını ve öğretmen olmalarını destekleyen ziraat mühendisi dedem, annem tarafından hep saygıyla anılırdı. O yıllarda öğretmen okullarının niteliği ve öğretmenlik mesleğinin toplumun belli kesimlerindeki itibarı, aile anlatılarında neredeyse kayıp bir altın çağ gibi yer ederdi.

Ancak bu saygınlığın bedeli, özellikle kadınlar için, mesleğin hayatın tamamına yayılmasıydı. Ev, işten ayrı bir alan olmaktan çıkar; öğretmenlik gündelik hayatın içine sızardı. Bizler bir yandan "özel alan politiktir" derken (Holman Jones, 2005), bu sızıntı, feminist pedagojinin tartıştığı kamusal–özel alan ayrımının kadınlar aleyhine nasıl çözüldüğünü de gösterir. Burada mesele, öğretmenin öğrencisiyle kurduğu etik yakınlık değil; bu yakınlığın kadın öğretmenler için sınırsız bir erişilebilirlik, sürekli bakım ve karşılıksız duygusal emek beklentisine dönüşmesidir. Feminist pedagoji, kapıları kapatmayı değil, bu kapıların neden yalnızca kadınlara sürekli açık varsayıldığını sorgular. Feminist pedagojinin itirazı ilişkiye değil, ilişkinin cinsiyetlendirilmiş yüküne yöneliktir.

Güler teyzem üç kız kardeşin en büyüğüydü, edebiyat öğretmeniydi. Edebiyat öğretmeni denince zihinde beliren imgeleri adeta bedeninde taşırdı, modern öğretmenliğin bedenlenmiş hiyerarşik sembollerini: Döpiyes, ince çoraplar, hafif topuklu ayakkabılar, kalın kemik gözlükler. Disiplinliydi ama şiir okurken duygusallaşırdı. Hiç evlenmemişti.

Edebiyat ödevlerim için ondan küçük bir yardım istediğimde, bu talep çoğu zaman başlı başına bir derse dönüşürdü. Divan edebiyatı, "failatün failün"ler… Ancak bu dersler sınıfta değil; mutfakta, salonda, çay eşliğinde gerçekleşirdi. Bu ev içi karşılaşmalar, bilginin yalnızca kurumsal mekânlara ait olmadığını, duygusal yakınlık ve gündelik hayatla temas ettiğinde başka türlü dolaşıma girebildiğini gösteriyordu.

Feminist pedagoji açısından bu anlar, bilginin tamamen hiyerarşiden arınmasından ziyade, hiyerarşinin yumuşatıldığı, ilişkiselleştiği ve duygulanımsal bir bağ içinde yeniden kurulduğu öğrenme biçimlerinin ne kadar dönüştürücü olabileceğini gösterir (hooks, 1994). Buradaki dönüşüm, otoritenin yokluğundan değil; otoritenin bakım, duygu ve karşılıklılık üzerinden yeniden çerçevelenmesinden kaynaklanır. Feminist pedagojinin önerdiği şey şu ayrımı yapar: Hiyerarşinin yokluğu değil, hiyerarşinin tek yönlü, soğuk, kurumsal ve mesafeli olmaması. Yani burada olan şey bilginin otoriteden tamamen arınması değil, bilginin duyguyla, ilişkiyle ve gündelik hayatla yeniden çerçevelenmesidir.

Filiz **t**eyzem Almanca öğretmeniydi. Zihnimde mesleğiyle en zor bağ kurabildiğim kişi oydu. Belki de öğretmenliğin her zaman tutkuyla içselleştirilen bir kimlik olmadığını ilk onun üzerinden fark ettim. Bir keresinde ondan Falco'nun 80'lerin çok sevilen "Jeanny" adlı şarkısının sözlerini çevirmesini istemiştim. Sanıyorum şarkının içeriği yüzünden, sözlerini sansürleme çabasıyla çok zorlanmıştı. Şarkı, bir katilin bakış açısından bir kadını anlatıyordu. Aslında aşk şarkısı gibi içli yağan yağmur sesinin de kullanıldığı bu şarkı**,** kadına yönelik şiddetin romantize edilişinin çok popüler bir örneğiydi. Henüz ergenliğini yaşayan ben, Falco'yu ve içeriğini anlayamadığım için bu şarkıyı çok severdim. Teyzem işte bu sebeplerle, şarkının içeriği nedeniyle zorlanmıştı. O zaman anlamlandıramadığım bu duraksama, bugün bana pedagojik etiğin ne olduğunu düşündürüyor. Feminist pedagojide öğretmen, her bilgiyi aktarmak zorunda olan bir otorite değildir; neyi, ne zaman ve nasıl paylaşacağını sürekli sorgulayan etik bir özne olarak konumlanır. hooks'un (1994) da dediği gibi bu varoluş biçimi özerk bir birey olarak öğretmenin kendisini ve kapasitesini yani kendi öznelliğini tanımanın önemini vurgular.

Füsun teyzem İngilizce öğretmeniydi. Ailenin en küçüğü ve en maceracısıydı. Saçları kısa, motosiklet kullanan, rehberlik yaparak Türkiye'yi dolaşmış bir kadındı. Sert bir mizacı vardı. Bana İngilizceyi ilk öğreten oydu. Kuşadası'nda

nam salmış bir öğretmendi; öğrencileri sertliğine rağmen ona büyük bir saygı duyardı. Bugün bu sertliği, kadın öğretmenlerin saygı görebilmek için çoğu zaman yumuşaklıktan feragat etmek zorunda bırakıldıkları bir hayatta kalma stratejisi olarak okuyorum. Öğretmenliğe feminist bir çerçeveden bakıldığında, fedakârlık, adanmışlık ve evcillik gibi nitelikler —övgü amacıyla kullanılsa bile— stereotipik olarak kadınlara atfedilir (Tronto, 1987). Bu durum, kadın öğretmenlerin sürekli karşılaştığı ikilemi görünür kılar: Ataerkil toplumda kadın öğretmen ya "fazla sert" ya da "fazla yumuşak" olmakla suçlanır.

Bu ikiliğin ötesinde, Gün ve diğ.'nin (2025) radikal yumuşaklık kavramsallaştırması ile bell hooks'un (1994; 2000) sevgiyi bir özgürleşme pratiği olarak ele alan yaklaşımı, yumuşaklığı pedagojik bir zafiyet değil; özgürleştirici, etik ve bilinçli bir eğitim duruşu olarak yeniden düşünmeyi mümkün kılar. Gün v. d.'ne göre radikal yumuşaklık, yumuşaklığı edilgenlik ya da uzlaşmacılık olarak değil; sınıf içindeki güç ilişkilerini görünür kılan, duygulanımsal angajmanı meşrulaştıran ve eleştirel düşünmeyi sertlik üzerinden değil, ihtimam, karşılıklılık ve sorumluluk üzerinden kuran politik bir pedagojik strateji olarak ele alınır. Bu yumuşaklığın radikalliği, mevcut hiyerarşilere uyum sağlamaktan ziyade, onları içeriden dönüştürmeyi hedeflemesinde yatar.

Benzer biçimde bell hooks, eğitimi "özgürleşmenin bir pratiği" olarak tanımlarken, sevgiyi pedagojik bir teknik değil; etik, politik ve dönüştürücü bir duruş olarak kavrar. hooks'a göre sevgi, pedagojik ilişkilerde duygusal bir fazlalık değil, özgürleştirici eğitimin kurucu bileşenlerinden biridir (hooks, 1994; 2000).

Bu dört kız kardeş bir araya geldiklerinde evimiz adeta bir öğretmenler odasına dönüşürdü. Sesler yükselir, çay ve kahve hiç eksik olmaz, kaşıkların bardaklara çarpan sesi sohbetlere karışırdı. Zaman zaman duman altı olurduk, arada kavga ederlerdi. Yine de ben bu gürültünün içindeki canlılığı ve güven duygusunu severdim.

Çocuk gözümle ise, hafif topuklu sivri burunlu ayakkabılarla saatlerce ayakta kalmaktan içe dönmüş tırnaklar, varisli bacaklar, şişmiş ayaklar, ince çoraplar, her zaman derli toplu yapılmış saçlar, çay–kahve tiryakiliği ve bitmeyen özveri yorucu gelirdi; sürekli yüksek sesle ve "öğretici" biçimde konuşmaları ise bana çoğu zaman anlamsız görünürdü.

Bugün bu bedensel imgeleri, öğretmenliğin —özellikle kadın öğretmenliğin— bedensel bir arşivi olarak okuyorum. Beden, hem sınıfta hem evde taşınan pedagojik yükün sessiz göstergeleriyle doludur. Kadın öğretmen bedeni, sınıfa giriş anından itibaren, aynı mesleği icra eden erkekler için geçerli olmayan giyim, davranış ve ahlak standartlarıyla birlikte değerlendirilir (Cooks, 2007). Bu

durum, öğretmenlik kimliğiyle özdeşleşen kadın bedeninin özerkliğini ciddi biçimde sınırlar.

Belki de bu yüzden öğretmenliği uzun süre istemedim. Sürekli "örnek insan" olma beklentisi, başkalarını disipline etme ve hizaya sokma rolü bana yabancıydı. Bu beklenti, Cumhuriyet pedagojisinin kadın öğretmeni modernleşmenin vitrini olarak konumlandırmasıyla yakından ilişkilidir. Kadın öğretmen, yalnızca bilgiyi değil; ölçülü bedeni, denetimli duyguları ve gündelik hayatıyla disiplinli yurttaşlığın örneğini temsil etmekle yükümlü kılınmıştır (Bora, 2021). Annemin yıllarca "Aman kızım ayaklarına iyi davran, rahat ayakkabı giy." demesinin ardında, kendi bedeninde biriken çilenin tanığıydım; o yıllarda bunu yalnızca kişisel bir hoşnutsuzluk sanıyordum. Bugün ise bu mesafeyi, otoriter ve cezaya dayalı eğitim anlayışlarına karşı sezgisel bir feminist itiraz olarak okuyorum. Feminist pedagoji, öğretmeni buyuran bir otoriteden ziyade, bilgiyle ve başkalarıyla birlikte düşünen, öğrenen ve dönüşen bir özne olarak tasavvur eder.

İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi ve ardından Florida Üniversitesi'nde burslu okurken, bursun karşılığı olarak öğretim asistanlığı yapmak zorundaydım. Neredeyse yaşıtım olan, çoğu zaman ukala bulduğum öğrencilere —üstelik onların anadilinde— ders anlatmak beni her ders öncesi krize sokardı. Üstelik sakalım da yoktu. Disiplin sağlamak, otorite kurmak, saygı uyandırmak… Bunların hiçbiri bana ait hissettirmiyordu. Öğretmenlik, benim için uzun süre yalnızca geçinmek ve yurt dışında okuyabilmek için katlanılan bir zorunluluktu.

Bu mesafeli duruşumda ilkokulda yaşadığım kötü öğretmen deneyiminin payı büyüktü. Öğrencileri maddi durumlarına göre ayıran, disiplini dayakla sağlamaya çalışan bir öğretmen… İzmir Bornova'nın merkezinde, "iyi" denilen bir okulda, 60 kişilik bir sınıfta. Öğretmenimiz düştüğünde ve dersimize başka bir öğretmen girdiğinde sınıfın nasıl birdenbire sakinleştiğini hatırlıyorum. Dayak dışında bir yol yok muydu gerçekten? Feminist pedagojinin temel sorularından biri tam da budur: Şiddet ve korku olmadan öğrenmek mümkün değil mi? Zaten hooks'a (1994) göre, eğitimin amacı öğrencilere kendilerini özgür bir şekilde nasıl ifade edebileceklerini göstermek değil midir?

Ortaokul ve lise yıllarında ise bende iz bırakan öğretmenler oldu. Tahtaya yazdırıp ezberletenler değil, işlerine saygıyla yaklaşanlar. İngilizce öğretmenim Sema Moral'ın Türkçe konuştuğunu bir kez bile duymadım. Teneffüste bile İngilizce konuşurdu. Sopayla değil, tutarlılıkla ve emeğe duyduğu saygıyla sınıfı ayakta tutardı. Yıllar sonra üniversitede iş arkadaşım olan Cemal Erez'in bildiğiyle ezen değil bilakis yükselten tavrı ve şefkatli yaklaşımı da bana ilham verdi. Bu deneyimler, otoritenin şiddetten değil, ilişkiden ve özenden doğabileceğini bana gösterdi.

Öğretmenliğe dair bakışımın kırıldığı an Florida'da, Gainesville'deki öğrenci evimin salonunda yaşandı. Sabaha karşı, etkileşim tasarımıyla ilgili bir kod üzerinde saatlerdir çalışıyordum. Gözlerim yanıyor, zihnim tükeniyordu. Sonunda sorunu çözdüğümde yaşadığım sevinç, birkaç dakika sonra yerini sorulara bıraktı: "Peki ben bu bilgiyle ne yapacağım?", "Bu bilginin benden başkasına faydası ne?"... Bilginin paylaşılmadıkça eksik kaldığını o an fark ettim. Öğretmenlik, artık benim için bilgiyi yukarıdan aktarmak değil; onu başkalarıyla diyalog kurarak (Freire, 1970) yeniden oluşturmaya cesaret etmekti. Sonuçta kendim için doğru bir patikada olduğumu kavramıştım. Yürümeye devam etmeliydim.

Bugün dönüp baktığımda öğretmenliği bir meslekten çok bir ilişki biçimi olarak görüyorum. Annemin, teyzelerimin ve kendi deneyimlerimin kesiştiği bu "öğretmenler odası", bilginin, bakımın, çatışmanın ve dayanışmanın iç içe geçtiği kültürel bir alandı; seslerin yükseldiği, bedenlerin yorulduğu, soruların sorulduğu bir mekân.

Bu çağda feminist pedagojinin önemi tam da burada yatıyor. Otoritenin ortadan kalktığı değil, aksine parçalanarak, çoğullaşarak ve yeni biçimler altında yeniden kurulduğu, travmanın ve kırılganlığın yaygınlaştığı, bilginin ise hiç olmadığı kadar erişilebilir olduğu ama aynı ölçüde yüzeyselleştiği bir dönemde yaşıyoruz. Feminist pedagoji, bu yeni ve çoğu zaman görünmez otoriterleşme biçimleri karşısında öğrenmeyi yeniden insanileştirmeyi hedefler. Bilgiyi mülk olmaktan çıkarıp paylaşıma açar, soruları bastırmak yerine pedagojinin merkezine yerleştirir, öğretmenin mutlak bir otorite konumundan inip öğrencileriyle yan yana olduğu ilişkisel bir öğrenme alanı kurar.

İoanna Kuçuradi'nin etik anlayışında vurguladığı gibi, insani ilişkilerin kurucu zemini duyguların bastırılması değil; sevgi, saygı ve güven duygularının mümkün kıldığı etik karşılaşmalardır. Eğitim de ancak bu duygulanımsal zeminde, insanın değerini gözeten bir ilişki olarak özgürleştirici olabilir (1998).

Belki de bugün en çok ihtiyaç duyduğumuz şey tam olarak budur: Buyuran otoritelerin çoğaldığı bir dünyada, daha az buyuran, daha çok dinleyen, öğretmekten ziyade birlikte öğrenmeyi önceleyen bir eğitim anlayışı. Feminist pedagojinin vaadi, tam da burada yeşerir: Bir denetim ve yorgunluk mekânı olmaktan çıkan, sevgi, saygı ve güvenle kurulan etik bir karşılaşma alanına dönüşen öğretmenler odasında.

Kaynakça

Bora, A. (2021). *Kadınların sınıfı: Ücretli ev emeği ve kadın öznelliği*. İletişim Yayınları.

Cooks, L. (2007). Accounting for my teacher's body: What can I teach/What can we learn? *Feminist Media Studies*, 7(3), 299-312.

Freire, P. (2007). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Çev.). Continuum. (Orijinal eser 1970)

Gün, S., Erdoğan-Öztürk, Y., Altınoluk, D., Alica, Z., & Aykaç, G. (2025). Feminist pedagoji atölyesi üzerine: İlköğretimden üniversiteye bir özgürleşme imkânı. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, (78), 162–177.

Holman Jones, S. (2005). Autoethnography: Making the personal political. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Yay. haz.), *Handbook of qualitative research* içinde (ss. 763–791). SAGE.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

hooks, b. (2000). *All about love: New visions*. William Morrow.

Keleş, U. (2022). Writing a “good” autoethnography in qualitative educational research: A modest proposal. *The Qualitative Report, 27*(9), 2026–2046.

Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve değerleri.* Türkiye Felsefe Kurumu.

Tronto, J. C. (1987). Beyond gender difference to a theory of care. *Signs*, *12*(4), 644–663.

Mekân ve İnsan: Kendileme ve Yabancılaşma Pratiklerim Üzerine Düşünceler

Pınar Yeni-Palabıyık[1]

Bu düşünce pratiğimi Eleştirel Pedagoji ekibinin 11 Şubat 2026 tarihinde organize ettiği Melek Göregenli'nin "*Eleştirel Pedagoji Mimarisine Giriş*" isimli online atölye çalışmasından edindiğim izlenimler ışığında yazıyorum. Atölyede tartışılan konu başlıklarının kendi yaşam pratiklerimde nasıl yer bulduğunu irdeleyecek ve atölye sonrası edindiğim izlenimler üzerine daha derin düşünmeyi sağlayacak birkaç sorunsalı dile getireceğim.

Açıkçası genel anlamda psikoloji ve bilhassa çevre psikolojisi alanında herhangi bir alan yazın bilgisi olmayan, bu konuda daha önce kafa yormamış biri olarak, atölyenin ismini ilk duyduğumda bende hiçbir çağrışım uyandırmadı. Ancak Eleştirel Pedagoji ekibinin daha önce düzenlediği bir başka atölyeye katıldığımdan ve farklı bakış açıları edinmemi sağlamış bir etkinlik olduğunu bildiğimden bu atölyeye katılmaya karar verip, ajandama etkinlik tarihini ve saatini not ettim.

Zaman zaman WhatsApp grubunda atölye ile ilgili gelen hatırlatma mesajlarına baktığımda, bu atölye hakkında yapılan konuşmalar ve açıklamalar bana halen uzak ve soyut gelmekteydi, ta ki atölyeden tam bir hafta önce 8 yıl boyunca öğretmen olarak çalıştığım ve her köşesinde her odasında bir izim, bir anım olan Anadolu Lisesini ziyaret edene kadar!

Aslında bu hikâye 10 yıl Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışmış ve bu süre zarfında lisansüstü çalışmalarını sürdürmüş bir İngilizce öğretmeninin 8 yıl çalıştığı ve aynı zamanda doktora tez çalışmasını yürüttüğü okul ekolojisine basit bir ziyaret için geri dönüşü sonucu, kendisi ve mekân arasında hissettiği yabancılaşmanın verdiği şaşkınlığın yazıya dökülmüş halidir.

Hikâyenin geçtiği mekân Türkiye'nin kuzeybatı bölgesinde yer alan bir büyük şehrin merkez ilçesinde bulunan bir Anadolu Lisesi. Ben bu Anadolu Lisesinde 8

[1] pnaryeni@gmail.com

yıl İngilizce öğretmeni olarak görev yapmış ve bu süreç boyunca lisansüstü çalışmalarımı sürdürmüştüm. Bu okuldan pandemi döneminde yükseköğretime geçişim sebebiyle ayrıldım. Ve yaklaşık son 6 yıldır yükseköğretim personeli olarak görev yapan ancak bu mekânla ve mekândaki bireyler ile bağlantısını halen sürdüren bir araştırmacıyım.

Bu mekânda çalıştığım 8 yıl hayatımın önemli değişimlerini yaşadığım çok yoğun bir süreçti. Oğlum dünyaya gelmiş ve evde çalışma ortamım, onunla geçireceğim zaman sebebiyle sekteye uğramıştı. Ancak doktora ders döneminde olduğum ve aynı zamanda öğretmenlik yapmaya devam ettiğim için, zamandan ve mekândan tasarruf sağlamak için okulda dersim bittiğinde (örneğin dersim saat 14.15 gibi bitiğinde) okulun kapanış saatine kadar boş bir oda bulup akademik çalışmalarım, haftalık okumalarım, ödevlerim vb. ile ilgilendiğim bir mekândan bahsediyorum.

Bu mekânı nasıl *"kendilediğimi"* daha doğrusu kendime ait kılmaya çalıştığımı şöyle özetlemek isterim. Mekânda ilk yıl bir polis odası vardı (o dönemde her okulun bir polisi oluyordu), polis memurunun öğleden sonra görevi bittiği için onun odasını ders çalışmak için ben kullanıyordum. Daha sonra okullarda polis memuru görevlendirmeleri son bulduğu için ve okula kayıt olan öğrenci sayısı arttığı için, okul yönetimi bu odayı boşaltmamı istedi. Hemen bu odanın karşısındaki rehber öğretmen odasını *kendilemek* için işe koyuldum. Çünkü o dönemde okulun bir rehber öğretmeni bulunmuyordu. Bir süre bu odayı kullandıktan sonra okula yeni bir rehber öğretmen ataması yapıldığı için odayı boşaltmam istendi. Sürece hemen adapte oldum ve müdür yardımcısı odasının yanındaki boş odayı (ki bu oda eski müdür yardımcısı odası idi) kullanmaya yani *kendileme* çabama yeniden başladım. Ancak bu odadaki *kendileme* pratiğim de maalesef uzun sürmedi çünkü okulumuza bir mescit yapılması gerekiyordu. Ben bu odadan okulun fizik laboratuvarına geçtim, burası laboratuvar olmasına rağmen aynı bir evin misafir odası gibi öğrencilerin etkin (neredeyse hiç) ders yapmadığı bir odaydı. Ancak bu odayı *kendileme* çabam da uzun sürmedi çünkü okulumuza kayıt olan öğrenci sayısındaki artış sebebiyle laboratuvar sınıfa dönüştürüldü. Bunun ardından kullanmaya başladığım bir başka boş derslik de veli görüşme ve stajyer öğretmen adayları için bekleme odası olarak dizayn edildi. En son *kendileme* pratiğim için kullandığım alan okul kütüphanesi oldu. Tüm bu süreçler bu mekânın neredeyse her katında, her köşesinde genç bir akademisyen adayı öğretmenin mekânı *kendileme*, yani mekân ile bu genç bireyin arasındaki, süreklilik arz eden ancak mülkiyet boyutu olmayan bir mücadelenin öyküsüydü. Aslında bu süreç, kendilemeyi hem mekânın hem de bireyin karşılıklı dönüşümü olarak düşündüğümüzde, mekânın bireyin ihtiyaçlarına uyum sağlayamaması nedeniyle bu dönüşümün kesintiye uğradığı ve bireyin mekânı kendine ait kılma çabasının sürekli olarak sekteye uğradığı bir deneyimler bütününü yansıtmaktadır.

Bu yazıyı şu ana kadar okuyan mekân olarak okul ekolojisine uzak bir bireyin "*Ee neden öğretmenler odasında çalışmadın?*" diye sorguladığını duyar gibiyim. Güzel soru değil mi? Ancak öğretmenler odası tasarımı ve mantığı gereği öğretmenlerin

birlikte vakit geçirdiği, diyaloğa girdiği bir ortam olduğu için, herhangi akademik yoğun bir çalışmayı yapacağınız bir atmosfer sağlamaz. Siz bir köşeye çekilip şu makaleyi okuyayım dersiniz ama o sırada yanınıza biri gelir ve sizinle diyaloğa girer, bu da dikkatinizin tamamen dağılması demektir. Öğretmenler odasında kurulan diyalog tabii ki yanlış değildir, aksine öğretmenler odası kollektif belleği desteklemesi açısından okul ekolojisinin en kıymetli mekânlarından biridir. Ama yine de öğretmenler odası bir ofis, bir kütüphane, bir akademik çalışma alanı değildir.

Peki ya kütüphane? Niçin okul kütüphanesi bireysel çalışma alanı olarak benim son tercih ettiğim mekân olmuştu? Aslında bu da *kendileme* terimi açısından sorguladığım bir nokta oldu. Sanırım o dönemde kütüphanenin oldukça bakımsız tozlu oluşu (şu an gayet temiz, derli toplu, çalışmaya uygun bir mekân olduğunu biliyorum), kapısının kilitli ve anahtarının bulunmasının zor oluşu vb. sebeplerle bu mekânı *kendileme,* yani okul ekolojisinde bu mekâna aidiyet hissetme konusunda gönüllü olamadım ve bu konuda yalnız olmadığımı hatırlar gibiyim çünkü o süreçte okul kütüphanesi ne diğer öğretmenler ne de öğrenciler tarafından düzenli ziyaret edilen bir mekândı. Yani o süreçte okul kütüphanesi bu ekolojideki bireyler için *kendilemeyi* mümkün kılan bir mekân değildi.

8 yıl boyunca öğretmen olarak çalıştığım ve bir birey olarak farklı farklı yerlerini *kendilemeye* çalıştığım bu mekânın belki de en büyük sorunu ısınma problemiydi. Bu durumu sanırım en iyi anlatan örnek, okulu en son ziyaret ettiğimde bir öğretmen arkadaşımın şu ifadesi olacaktır: "*Geçen gün senin kulaklarını çınlattık. Bu okulda herhalde en çok çay içen kişi Pınar'dı diye konuştuk.*" Bu yorum beni yaklaşık 6 yıldır bu mekândan uzak kalmış biri olarak başta çok şaşırttı, ne cevap vereceğimi bilemedim. Aslında ben çay seven veya halk arasında "çay-kolik" diye tabir edilen bir birey değilim, peki öyleyse neden beni en çok çay içen kişi olarak hatırlıyor bu mekânın insanları? Çünkü bu mekânda dersi bittiğinde mekândan ayrılan öğretmen ve öğrencilerin aksine sabah okulun açılışı ile mekâna gelen ve okul personeli ile mekânı kapatan, okulun yönetici ve idarecilerinin kullandığı mekânlardaki (öğretmenler odası ve idari personel odalarında klima vb. ekstra ısıtıcılar bulunur) ısınma imkânlarından yoksun ortamları *kendileme* pratiği uygulamaya çalışan bir birey olarak verdiğim cevap "*çünkü okul çok soğuktu*" oldu. Halbuki o süreçte ne bu kadar çok çay içtiğimi ne de kullandığım mekânın çok soğuk olduğunu hissederdim, çünkü sürekli değişen mekânlarımı *kendileme* çabası içindeydim. Yani o mekânda yaşayan bir birey olarak, bulunduğum ortama aidiyet duygusu içinde 'ders çalışacak bir ortam bulduğu için mutlu olan' bir bireydim, ancak benim bu çabalarımın bir sonucu olarak mekânın kişilerin ihtiyacına uygun olarak dönüşmesi söz konusu değildi. Yani bardağın dolu tarafına bakarak ben kendime bu mekânı *kendilemeye* gönüllü olmuş, buna niyet etmiş ve bunu kendi perspektifimde mümkün kılmaya çalışmıştım.

Aradan geçen beş yıldan fazla bir süre sonunda aynı mekâna son ziyaretimde karşılaştığım durumlar beni bir hayli şaşırttı. Aslında bu deneyim, otobiyografik belleğimin mekân ile ilişkisini açıkça yansıtmaktaydı (bkz. Pınar, 2025). Çünkü bu

ziyaret, otobiyografik belleğimde yer etmiş pek çok anıyı yeniden hatırlamama imkân sağlamıştı. Ancak zamansallık olgusunun yaşam tecrübelerimizi anlamlandırma biçimimizi dönüştüren yapısı nedeniyle, aradan geçen beş yıl bu mekâna ve anılarıma farklı bir gözle bakmama yol açmış ve bu durum bende derin bir şaşkınlık hissi uyandırmıştı. Şaşırmamın nedeni yukarıda bahsettiğim mekânda yaşayan bireyler tarafından en çok çay içen kişi olarak görülmemin dışında, bir başka öğretmen arkadaşım ile yaptığımız sohbet ve okul müdür yardımcısı odasında karşılaştığım bir durum oldu. Birinci durumda hem arkadaşım hem de doktora tez çalışmamda katılımcı olan bir öğretmen, son 6 aydır ücretsiz izinde olduğundan ve henüz okula yeni başladığından bahsettiği konuşmasında "*Ay biliyor musun [okulu] hiç özlememişim!*" diye bir ifade kullandı. Bu yoruma ilk aşamada hiçbir cevap veremedim, ancak cevapsız kalmam şaşkınlığımdan kaynaklanıyordu. Açıkçası o anda bu duruma şaşırıp verecek cevap bulamamış olmama şaşırdım. Hâlbuki bu insanlar benim yıllarca beraber çalıştığım, her gün bu ve benzer yorumları duyduğum bir ortamda alışkın! olmam gereken bir yorumu yapıyordu. Nitekim doktora tezimin yöntem kısmına da "*Bu insanlar ve ben böyle yaşadık (Atay, 2016, s.16)*" diye yazacak kadar (bkz. Yeni-Palabıyık, 2021) mekânı benimsemiş, mekân ile bütünleşmiş bir birey olduğum halde aradan geçen 5 yıl beni mekâna yabancılaştırmıştı. Yaşadığım şaşkınlık işte tam olarak bu yabancılık hissinden kaynaklanıyordu.

İkinci mekâna yabancılaşma hissimi müdür yardımcısı odasında deneyimledim. Bu mekânın söz konusu müdür yardımcısı benim çalıştığım dönemde de müdür yardımcılığı yapmış olan çok titiz, öğrencilerle ilişkilerinde biraz sert ve disiplinli (!) tabir ettiğimiz bir birey. Kendisini odasında ziyaret ettiğimde bir prova için izin isteyen öğrencilere ters bir ses tonu ile "*Ben uğraşamam!*" diye cevap verdi. O anda şaşkınlıktan yine cevapsız kaldım, söyleyecek bir sözüm yoktu çünkü duruma şaşırıyor olmama daha çok şaşırıyordum. Zaten yıllardır tanıdığım bu idari yönetici tarz olarak böyle biriydi ama ben bu tarzı unutmuştum. Hâlbuki ben bu mekân içinde yaşarken tüm bu vakalar günlük olarak gözümün önünde gerçekleşmekteydi ancak ben mekânı o kadar benimsemiş bir bireydim ki bu durumlar beni şaşkınlığa uğratmıyordu. Nitekim Melek Göregenli'nin de bahsettiği gibi *kendileme* bir iyi tarifi değil, aksine insan-mekân ilişkilerinde kendiliğinden ortaya çıkan bir süreçti. İşte yıllar boyunca aslında eğitimsel açıdan uygun olmadığını bildiğim bu ve benzeri vakalar *kendileme* olgusu ile kurumu benimsemiş bir birey için artık şaşılacak bir durum olmaktan çıkmıştı. Ancak *kendileme* teriminin tam tersi olan *yabancılaşma*[2] kavramı işte tam da bu noktada hayatıma bir çeşit panzehir gibi girmiş, belki de beni yaşadığım şaşkınlık ile uyuduğum uykudan uyandırmıştı. Öyleyse *yabancılaşma* her zaman olumsuz bir şey olmasa gerek. Belki de bulunduğumuz mekânlara bazen yabancılaşmak üzerimize aldığımız eski bir gömleği çıkarıp atmak, mekân ve insan ilişkilerine daha farklı bir göz ile bakıp, mekân ve insanın etkileşimi sonucu kendiliğinden

[2] Bu yazıda bahsedilen yabancılaşma kavramı Karl Marx'ın öne sürdüğü şekilde okuduğum bir kavram olarak değil, kendi pratiklerimde nasıl anlamlandırdığım üzerinedir.

ortaya çıkmış aslında eğitsel açıdan eleştirel pedagoji perspektifinden çok da tasvip etmediğimiz aksaklıkları düzeltecek çözümler aramaya ya da en azından bu konuda düşünüp kafa patlatmaya vesile olacak bir araç veya bir mesafe koyma pratiği olarak düşünülebilir.

Son yıllarını anlatı (narrative) araştırma üzerine çalışarak ve bu konuda John Dewey perspektifinden insanların yaşam tecrübelerinin biricikliği ile hayatı anlamaya çalışan bir hikâye (narrative) araştırmacısı, hatta belki de bir 'hikâye avcısı' olarak kendimi konumlandırdığım şu son zamanlarda *Eleştirel Pedagoji Mimarisine Giriş* atölyesi ile önüme açılan mekân ve insan ilişkisini düşünme pratiği bu yazımda kendi hikâyemin peşine düşüp, kendi yaşam tecrübelerim ışığında bu atölyeden öğrendiklerimi bu satırlara dökmeme vesile oldu. Bunun için engin bilgilerini bizimle paylaşan Melek Göregenli'ye teşekkür ediyorum. Melek Hocanın da vurguladığı gibi bilgi ve bilimin insanı değiştirme, dönüştürme gücüne dayanarak, bu düşünce yazısı ile kendi küçük dünyamda bir nebze olsun dönüşecek bir adım attığımı hissediyor, yazıyı okuyan tüm okurlarda da dönüşüm için bir kapı, bir pencere aralamasını diliyorum.

Kaynakça

Atay, T. (2016). Sunu. R. Harmanşah, & Z. N. Nahya (Ed.), *Etnografik hikâyeler: Türkiye"de alan araştırması* (ss. 9-15). İstanbul: Metis.

Pınar, E. (2025). Eleştirel pedagojik okul tasarımları: Yeni bir tartışma için psikolojik notlar. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 78*, 81-89.

Yeni-Palabıyık, P. (2021). *Foreign language education policy in practice: English as a foreign language instruction at a public high school in Turkey* (Yabancı dil eğitim politikası uygulaması: Türkiye'de bir devlet lisesinde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi) [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

George Orwell'in Siyaset ve İngilizce Adlı Denemesi Üzerine

Ufuk Keleş[1]

Eğer yazarken her kelimenin anlamını hissedersen, politik yalanların çoğu, kendi kendine yok olur.

Aşağıdaki metni, George Orwell'in 1946 yılında kaleme aldığı "Siyaset ve İngilizce" başlıklı denemesinden hareketle, kendi duygu, düşünce ve inançlarımla harmanlayarak oluşturdum. Orwell'in *Hayvan Çiftliği* ve *1984* kitaplarını yıllar evvel, henüz genç bir liseli iken okumuş olsam da, *Siyaset ve İngilizce* ile kısa bir zaman önce tesadüfen karşılaştım. Her ne kadar artık hayatının orta yaş evresine ulaşmış, İngilizce öğretmenliğini bir meslek, araştırmacılığı ise bir yaşam biçimi olarak benimsemiş bir akademisyen olsam da, Orwell'in bu denemesi ile çok geç tanıştığımı düşünüyorum. Ama ne derler bilirsiniz: Geç olsun, güç olmasın!

Sevgili okuyucu,

Orwell, *Siyaset ve İngilizce'*de, yazılı iletişimin kendisine yoğunlaşmış, eleştirel metin yazarlığının nasıl yapılacağına dair somut fikirler paylaşmıştır. Sadece İngilizce diline odaklanarak yazdığı ve dil ve siyaset arasındaki ilişkiyi eleştirel bir perspektifle irdelediği bu entelektüel eser, günümüz dünyasında güncelliğini halen korumaktadır. Bu sebeple, Orwell'in bu eşsiz yazısı üzerine düşüncelerimi Eleştirel Pedagoji Dergisi okuyucularıyla paylaşmak istedim. Aşağıda, Orwell'in bu çarpıcı denemesini kendi dünya görüşümle paralel biçimde ve güncel siyaset ve medya atmosferi içinde nasıl yorumladığımı aktardım. Diyalojik yöntemle okuduğum ve çevirdiğim orijinal denemeye eklediğim yorumlar, güncel örnekler

[1] ufuk.keles@bau.edu.tr

ve kültürel yakınlaştırma ifadelerim sonucunda ortaya iç içe geçmiş bir metin çıktı. Hangi bölümleri benim yazdığım, hangi bölümlerin metnin orijinal çevirisi olduğu ve hangi bölümlerin editoryal düzenlemeler sonucu oluştuğu karmaşık hale gelen metin bir bakıma "metinlerarası" (Bakhtin, 1985) bir denemeye dönüştü. Ben bu karmaşıklığı ve metinlerarasılığı pek sevdim. Benim için yeni bir deneyimdi. Umarım sizin için de keyifli bir okuma olur.

***

Orwell'e göre hemen herkes, iletişim dilinin, uygarlığın çöküşü ile paralel olarak kötü bir yola savrulduğu konusunda hemfikirdir, ancak genellikle bu konuda yapılabilecek bir şey olmadığını düşünür. Dilin yozlaşmasının doğrudan politik ve ekonomik nedenleri vardır. Bu durum yalnızca yazarların dili incelikten uzak ve düşüncesizce kullanması ile açıklanamaz. Dil, kısır bir döngü içinde yozlaşır. Yani, nasıl ki bir kişi kendini başarısız hissettiği için içki içmeye başlayabilir, ama içtiği için daha da başarısız olur, dil de yozlaştıkça siyaset ve kültür kötüleşir ve bu kötüleşme dildeki yozlaşmayı arttırır. Burada dilin dünyayı, düşünceyi, ideolojiyi kurduğunu, bireyi büyük ölçüde belirlediğini söyleyen postyapısalcı düşünceye değinmeden geçmek olmaz. Dilin dünyayı algılama biçimimizi, dünyayı algılama biçimimizin de dili etkilediği sonsuz bir döngüdür bu. Orwell, bu döngünün yıkıcı etkileri olabileceğine işaret eder. Ona göre, zaman içinde düşüncelerimiz aptalca olduğu için dilimiz çirkinleşir ve bulanıklaşır ama dilimizin çirkinliği ve bulanıklığı da aptalca düşünmemize neden olur. Bu kötü etkiler birbirini sonsuza dek besleyebilir.

Heyhat! Kendini gerçekleştiren kehanet bu değilse nedir?

Peki, bu kısır döngüden kurtuluş yok mudur? Bana sorarsanız, söylemin anlamı inşa ettiğine inanan biri olarak bu kısır döngüden çıkmanın neredeyse imkânsız olduğuna inanırım. Ancak, ne yalan söyleyeyim, Orwell benden çok daha iyimser. Ona göre bu kısır döngüden çıkılabilir. Dahası, durum tersine bile çevrilebilir. Bunun için öncelikle güncel ana akım siyaset ve medyada kendisine rahatlıkla yer bulan metinlerin birçoğunun bayağılaşmış yanlış söylemlerden doğduğunu ve bu yanlışlıkların başka yazarlar tarafında taklit edilerek dolaşıma sokulduğunu fark etmek gerekir. Bu farkındalığa erişebilen kişiler hem daha açık düşünebilir hem de politik ve ahlaki yeniden doğuşun ilk adımını atmış olurlar. Burada unutulmaması gereken önemli bir nokta yozlaşmış iletişim diline karşı verilen mücadele ne önemsiz bir meseledir ne de yalnızca profesyonel yazarların işidir.

Orwell, denemesinin devamında bahsettiği bayağılaşmış ifadeleri daha somut bir biçimde göstermek amacıyla çeşitli kaynaklardan seçtiği beş örneği paylaşır. Ben ise burada bu metinlere yer vermeyeceğim. Ancak, söylemeliyim ki farklı yazarlara ait olan ve farklı metin türlerinden alınmış bu beş kısa pasajın hepsi ortak bir özellik paylaşır: Belirsizlik. Orwell, yazarların tam olarak ne demek istediklerini bilmiyor gibi görünmesinden rahatsızdır. Bu rahatsızlığın temelinde yazarların metnin anlamına önem vermek yerine sözü dolaştırıp durmaları yatar.

Ben şahsen bu üslubun Türkiye'de dünyaya soldan bakan aydınlar arasında yaygın olduğunu düşünüyorum. Öyle kelimeler kullanıyorlar ki tam bir laf salatasına dönebiliyor söylenenler… Sırf entelektüel görünmek amacıyla gereksiz yere kullanılan ifadeler (*argüman, revizyonist, konjonktür, anarko-sendikalist, paradigma, lümpen, son tahlilde, fraksiyon,* vb.) anlamı güçlendirmek yerine okuyucuyu yoruyor. Metni anlamından uzaklaştırıyor Benzer şekilde, muhafazakâr siyasetçiler de sıklıkla *ademi merkeziyet, muktedir, feraset, münferit, tevessül etmek, müfteri, müesses nizam, telakki* vb. Osmanlıca kelimeler kullanırlar demeçlerinde. Dikkatinizi çekerim, yanlış kullanırlar demiyorum; tam tersi, doğru ve anlamlı kullanırlar bu kelimeleri. Ancak, anlamı daha çok kişi tarafından bilinen karşılıkları yerine bu kelimeleri seçmelerinin temelinde okuyucu üzerinde bilirkişi otoritesi yaratmak arzusu vardır bana göre. Ve bunu öyle çok yaparlar ki okuyucunun metni anlaması için değil anlamaması için uğraştıkları izlenimi verir bana. Dertleri mesajlarını daha çok kişiye iletmek değil de anlamı kendi tekellerine almak sanki!

Sonuç olarak, günümüz düzyazısı, ifadelerin anlamlarından çok biçimlerine önem veren, birbiriyle muğlak bir şekilde bir araya getirilmiş hazır kalıplardan oluşuyor. Orwell'e göre bir düşüncenin en yalın ve doğru biçimde dile getirilememesi, o düşüncenin yanlış veya karmaşık olmasından ziyade dil kullanımıyla ilgili özensizliğin sonucudur. Ve maalesef bu özensizlik özellikle genç nesillerde düşünme tembelliğine neden olan etkenlerden biri. Hele ki, dijital ve görsel iletişimin giderek daha yaygın hale gelmesiyle birlikte, metinsel içerikler mesaj değerini iyice yitiriyor. Orwell'e göre, yazılarımızı eğer özensiz bir şekilde ve basmakalıp ifadeler kullanarak yazıyorsak, kontrol bizde değildir. Sele kapılıp giden kütükler ve ağaç kökleri misali kelimelerin peşi sıra sürükleniyoruzdur.

Orwell'e göre dildeki yozlaşmanın temelinde kendisinin "ölü mecazlar", "gereksiz söz öbekleri", "ağdalı dil" ve "laf kalabalığı" olarak adlandırdığı dört ayrı ifade türü bulunur. İlk olarak, ölü mecazlar bir zamanlar güçlü bir anlamı olan ama artık düşünülmeden, alışkanlıkla kullanılan söz öbekleridir. Bu tarz mecazlara örnek olarak aşağıdaki kelime öbekleri verilebilir:

- *"sigaya çekmek"* (sorguya çekmek),
- *"topa tutmak"* (eleştirmek),
- *"faka basmak"* (tuzağa düşmek),
- *"aşık atmak"* (boy ölçüşmek), ve
- *"siper etmek"* (birini savunmak).

Orwell'e göre bu deyim ve ifadelerde bahsedilen eylemler gerçek anlamını uzun zaman önce yitirmiştir ve günümüz kültürel uygulamalarına ve kişisel davranışlarına tam olarak uygun değildir. Eskimiş ve hatta yok olmaya yüz tutmuş ifadeler kullanmayı seçen günümüz yazarları düşünsel bir tembelliğe kapılmış ve

yeni mecazlar üretme yeteneklerini kaybetmiştir. Kullandıkları dil de açıklayıcı olmaktan uzaklaşmış ve okurun zihninde bulanık ifadeler oluşturan bir araca dönüşmüştür. Üstelik bu tür basmakalıp ifadeler, bir yazarın üretkenliğine de zarar verir. Sadece otomatikleşmiş, sıradanlaşmış ve dolayısıyla canlılığını yitirmiş mecazlar kullanan yazarlar ne biçimsel bir alışkanlıktan öteye gidebilir ne de okuyucunun düşüncelerine ve duygularına etkin bir şekilde hitap edebilir. Orwell burada dilin tarihselliğini yok saymaktan ziyade yazarların dilin dinamizmini unuttuğuna vurgu yapar. Sonuçta dilin en önemli işlevi kişiler arasında etkili bir iletişim kurulmasıdır.

Dildeki bir başka yozlaşma şekli de gereksiz söz öbekleri kullanmaktır Orwell'e göre. Sade ama anlaşılır kelimeler yerine uzun ve dolaylı ifadeler kullanmak en yaygın kusurlu uygulamalardan biridir. Örneğin:

- *"devre dışı bırakmak"* (kapatmak / etkisizleştirmek)
- *"şeffaflık ilkesine aykırılık teşkil etmek"* (bilgi saklamak)
- *"ortaya çıkmasına sebebiyet vermek"* (neden olmak)
- *"güvenlik sorunlarını bertaraf etmek"* (güvenliği sağlamak)
- *"öncü bir rol oynamak"* (öncülük etmek)
- *"politik irade ortaya koymak"* (karar almak)

Orwell, yazarların bu tür kalıpları genellikle bir cümleyi "doldurmak" ve anlamı ehlileştirmek için seçtiğini, düşüncesini açıkça ifade etmeye çalışmak yerine laf salatası yapmayı seçtiğine inanır. Belki burada yazarların bu ifadeleri diplomatik dilin inceliklerine uygun şekilde davrandığına da kapıyı açık bırakmak daha sağlıklı olacaktır. Yine de Orwell'in vurguladığı asıl nokta yazarların kısa ve doğrudan bir ifade yerine dolaylı ve uzun bir ifade seçerek aslında stratejik bir belirsizlik üretmesidir. Bu yolla yalnızca vermek istedikleri mesajı muğlaklaştırmakla kalmaz, aynı zamanda kelimeleri sündürerek anlamı ötelemiş olurlar

Orwell, metnin sadeliğini bozan üçüncü bir yöntemin de yazarın ağdalı bir dil kullanması olduğunu söyler. Bu kategoriye, yazarın basit düşüncelerine entelektüel bir görünüm kazandırmak için kullandığı kelimeler girer. Özellikle politik, bilimsel veya felsefi yazılarda, yazarlar "büyük" kelimelerin cazibesine kapılır. *"Müeyyide", "fenomenolojik", "töz", "hegemonya", "normatif", "aksiyon planı", "erek", "postulat", "bağlamsallık", "aposteriori"* vb. kelimeleri örnek olarak verebiliriz bu gruba. Bu kelimeler özellikle yazarın amacını açıkça söylemekten kaçındığı durumlarda, yazıyı bilimsel ya da felsefi bir kılıfa sokmaya yardımcı olur. Böylece, sade ifadelerin gerçekliğini gizleyerek bir mesajı en etkin bir şekilde okuyucuya iletmekten çok yazara sahte bir otorite kazandırırlar. Burada, Orwell'in özellikle felsefi ve bilimsel yazılarda başka türlü açıklanamayan

kavramları kullanmanın yanlış olduğunu iddia ettiğini söylemiyorum. Orwell, yukarıdaki kavramların kullanılmasına değil, bunları ağdalı bir dil kullanmak amacıyla gereksiz yere ve çok sayıda kullanılmasına karşı çıkıyor. Belki de bizim yapmamız gereken dilin anlamın önüne geçmediğinden emin olmaktır. Özellikle, daha genel bir okuyucuya seslenirken daha anlaşılır yazmak; akademik yazılarımızı da kavram salatasına boğmadan kaleme almak gerekiyor. İnanıyorum ki ancak bu şekilde söylediğimiz söz çok daha açık bir şekilde çok daha fazla sayıda okuyucuya ulaşacaktır.

Dördüncü yöntem olarak Orwell yazarların kasten yaptuğı "laf kalabalığı"na dikkat çeker. Orwell, bazı kelimelerin sık kullanılmalarına rağmen neredeyse hiçbir somut anlam taşımadığını söyler. Örneğin *"romantik", "insani", "ambiyans", "demokratik", "gerçekçi", "adalet", "ilerici"* gibi kelimeler, kullanıldıkları bağlama göre her yöne çekilebilir. Bu tür sözcükler, özellikle sanat ve siyaset dilinde, okuyucunun duygusal tepkisini harekete geçirmek için kullanılsa da kavramsal bir açıklama oluşturmaz. Orwell, özellikle sanat eleştirileri ve politik makalelerde bu kelimelerin nasıl boş kabuklara dönüştüğünü vurgular. Örneğin bir sanat eleştirmeni bir esere "döneminin aynası", "canlı", "organik", "yoğun", "dinamik" diyebilir ama bunların hiçbiri somut bir anlam taşımaz; yalnızca eleştirmenin kişisel beğenisini süslü bir biçimde aktarmasına yardımcı olur.

Orwell, yazarın zihinsel bir çaba göstermeden cümlelerini hazır kalıplarla, muğlak ifadelerle ve gereksiz kelimelerle doldurduğunda metnin anlam bütünlüğünü bozduğunu ve etkisini azalttığını vurgulamıştır. Sonuçta ortaya çıkan şey, anlamdan çok biçimsel bir sis bulutudur. Bu şekilde yazılan metinlerde yazar ifadeleri değil, ifadeler yazarı yönlendirir.

Orwell, metin ve yazar ilişkisinden genel olarak bahsederken, dilin siyasetçiler tarafından nasıl kullanıldığını da tartışmadan geçmez. Ona göre, dilin kötüleşmesi yalnızca estetik bir sorun değildir; politik yozlaşmanın da belirtisidir. Özellikle iktidarı destekleyen yazarlardan mevcut iktidarı savunmak adına doğal olarak ideolojik bir taraf tutmaları, yalan söylemeleri, gerçekleri çarpıtmaları, kimi zaman şiddeti meşrulaştırmaları ve adaletsizliği haklı çıkarmaları beklenir. Bunun yanı sıra siyasetçiler de, kullandıkları dili bilinçli olarak manipülasyon aracı olarak görür. Orwell şöyle der: "Siyasi dil, yalanları doğru, cinayeti saygın, saçmalığı da mantıklı göstermek için tasarlanmıştır." Yani, siyasal metinler, çirkin gerçekleri gizlemek ya da duygusal olarak yumuşatmak için yazılır. Bunun için yazarlar, olumsuzluk çağrıştıran kelimeler yerine nötr, teknik ya da soyut ifadeler kullanır. "Zam" yerine "fiyat güncellemesi" kullanımı buna güzel bir örnek oluşturur. "*Savunma amaçlı önleyici harekât emri*" aslında düpedüz saldırı emridir. "*İşgücü fazlasının azaltılması*" çalışanların bir kısmını işten çıkarmaktan başka bir şey değildir. "*Barış operasyonu*", "*demokrasi getirmek*" ve "*kardeş kavgasını bitirmek*" gibi ifadeler çoğu zaman askeri müdahale, bir başka ülkenin topraklarını işgal etme ve askeri darbe gibi olayları perdeler.

Orwell bu tür örneklerin özellikle totaliter rejimlerde bulunduğunu söyler ama demokratik ülkelerde de benzer ifadelere sıkça rastlandığını not eder. Yönetim sistemlerinin hepsinde de dil gerçekliği gizleyen veya değiştiren bir maske hâline gelir. Bu maske okuyucuya duygusal rahatlık sağlayabilir ama düşünsel netlik sunmadığı kesindir. *1984*'te Gerçeklik Bakanlığının yaptığı iş de bu değil midir? Orwell, İngiliz İmparatorluğu'nun sömürge savaşlarını örnek verir. Hindistan veya Burma'da yapılan baskı ve işkenceler, çoğu zaman "barışı koruma" ya da "isyancılara karşı düzeni sağlama" olarak adlandırılmıştır ana akım İngiliz medyasında. Gerçekte bu ifadeler, yalnızca şiddetin cilalı biçimleridir. Bir köy bombalandığında ya da binlerce insan açlıktan ölürken, bunu doğru kelimelerle anlatmak cesaret ister. Fakat politik dilin amacı tam da buna duyulan ihtiyacı ortadan kaldırmaktır. Gerçi, buna ihtiyaç bile duyulmuyor artık. Örnek olarak ABD'nin "Savunma" Bakanlığı nın adını "Savaş" Bakanlığı ile değiştirmesini verebiliriz.

Orwell dilin kötüye kullanılmasını ahlaki bir suç olarak niteler. O'na göre, yazarın kullandığı dil ile ilgili seçimleri etik sorumlulukları ile yakından ilgilidir. Etik sorumluluktan kaçmayı seçen politikacı/yazar, genellikle edilgen yapılar ve soyut kelimeler kullanma eğilimindedir. Eylemin failini gizlemek için dili kasıtlı olarak belirsizleştirir. Bu tarz cümleler, gerçeğin ağırlığını azaltır ve okuyucunun vicdanını uyuşturur. Bir politik metni açın ve şunu sorun der Orwell: "Bu cümlede kim ne yaptı?" Eğer cevabı bulamıyorsanız, yazar muhtemelen sizi kandırıyordur. Örneğin:

- *"İsyan bastırıldı."* (Bastıran kim? Nasıl bastırıldı? Faturası ne oldu?)
- *"Gerekli önlemler alındı."* (Ne tür önlemler alındı? Kim tarafından alındı?)
- *"Yanlış anlaşılmalar yaşandı."* (Kim neyi yanlış anladı?)

Orwell, günümüzde kullanılan politik dilin "bürokratik bir sis perdesine" dönüştüğünü söyler. Özellikle siyasi ve akademik çevrelerde kullanılan karmaşık kelimeler, gerçeği daha da uzaklaştırır. Örneğin:

- *"İstenmeyen unsurların tasfiyesi"* toplu katliam demektir,
- *"Nüfusun yer değiştirmesi"* zorla göç ettirmedir,
- *"Sınırların yeniden çizilmesi"* savaş ve işgal anlamına gelir.

Bu ifadeler kulağa teknik, resmi ve belki de zararsız ve tarafsız gelir ama aslında etik duyguyu felç eder. Orwell der ki: "Bu tür kelimeler, duyguları uyuşturur; okuyucu, bir insanın öldürüldüğünü değil, yalnızca bir olayın gerçekleştiğini düşünür ve olayın yarattığı tepki kontrol edilebilir hale gelir."

Orwell, politik yazının yeniden "gerçeğe dokunan" bir dile dönmesi gerektiğini savunur. Bir yazar, ne hakkında konuştuğunu gerçekten iyi biliyorsa ve bu konuyu ne kadar dürüst bir şekilde anlatmak istiyorsa, o kadar sade ve anlaşılır bir dil

kullanmalıdır. Ona göre, "Kişi kötü dil alışkanlıklarını fark ederse, bunları terk edebilir. Bir yazar, yazdığı her kelimenin anlamını sorgulamayı öğrenmelidir." Dolayısıyla bu öneri, teknik bir dil reformu değil, etik bir uyanışa, diğer bir deyişle, yazarın kendi vicdanıyla yüzleşmesine işaret eder. Bunun için altı basit kural öne sürer Orwell:

- Benzetme ve mecazları düşünmeden kullanma.
- Kısa ve öz ol!
- Gereksiz kelimeleri dağarcığından çıkar. Yazma işi bittiğinde, her kelimenin gerekli olduğundan emin ol!
- Zorunda olmadıkça edilgen yapılar kullanma!
- Yabancı kökenli, bilimsel ya da teknik bir kelimenin daha anlaşılır bir karşılığı varsa, onu kullan!
- Yukarıdaki prensiplerden birini ihlal etmek gerekiyorsa, okuyucuya kaba gelecek bir şey yazmak yerine o kuralı boz!

Orwell, denemesini şu düşünceyle bitirir: "Dilimizin kötüleşmesi kader değildir. Bu süreç, uygarlığın çöküşünün hem kaynağı hem de sonucu olan tembellik ve sahtekârlığın sonucudur. Eğer düşünceyi açık tutarsak, dil de açık kalacaktır." Bana göre "*Siyaset ve İngilizce*", yalnızca dilbilimsel bir eleştiri değil, aynı zamanda gerçeğin bilerek çarpıtıldığını ve düşüncenin nasıl uyuşturulduğunu gösteren etik bir manifestodur. "Eğer yazarken her kelimenin anlamını hissedersen, politik yalanların çoğu, kendi kendine yok olur" derken Orwell, dilde ve düşüncede bir uyanışa ihtiyaç olduğunu vurgular.

Sevgili okuyucu,

Belirtmeliyim ki bu yazıyı kaleme almamdaki asıl neden, Orwell'in *Siyaset ve İngilizce*'de dile getirdiği oldukça radikal olan söylemsel eleştirileri ile ilgili düşüncelerimi paylaşmaktı. Ancak bu, Orwell'in tüm fikirlerine katıldığım anlamına gelmesin. Amacım, Orwell'in oldukça tartışmalı olabilecek fikirlerini paylaşarak yeni bir tartışma başlatmaktı. Derginin okuyucuları arasından bu denemeye karşı bir eleştiri yazısı kaleme alınmasını çok isterim. Bu şekilde Freire'nin diyalojik yöntem olarak nitelediği karşılıklı iletişim yoluyla düşünce, duygu ve inançlarımızı yeniden gözden geçirme şansımız olur.

Son not olarak sevgili okuyucu, bu deneme benim yayınlanmak üzere kaleme aldığım ilk Türkçe yazı. Başlangıç olarak böyle bir "söylemesi kolay yapması zor" bir konu seçmiş olduğumun yeni farkına varıyorum. Sürç-ü lisan ettiysek, affola!

Adalet ve Demokrasi Haftasında Eleştirel Pedagojiyi Yeniden Düşünmek

Aslıhan Hancı[1]

"**Suskunluğun Bedeli Suçlular Çağı**" şiarıyla, Uğur Mumcu'nun katledildiği 24 Ocak gününü içine alan ve 33. kez düzenlenen Adalet ve Demokrasi Haftası kapsamında, çeşitli kurumlar, dernekler ve sivil toplum örgütlerinin iş birliği ve dayanışması çerçevesinde gerçekleşen etkinliklerde Eleştirel Pedagoji Dergisi olarak EĞİT-DER ile birlikte bir panel düzenledik. 24-31 Ocak 2026 haftası boyunca Uğur Mumcu Araştırmacı Gazetecilik Vakfı bünyesinde adalet ve demokrasi talebinin sesini duyurmak için çeşitli paneller, dinletiler, konserler, tiyatro gösterimleri yapıldı. Bu etkinliklerin gerçekleştiği yerellikler, salonlar ve düzenleyici kuruluşların çeşitliliği, haftaya katılımın yoğunluğu ve talep etrafında buluşan toplumsal kesimlerin işbirliği ve dayanışma isteğine dair önemli bir göstergeydi. Biz de EĞİT-DER'li değerli öğretmenlerimizle dayanışma içinde bu çeşitlilikte eleştirel pedagojik yaklaşımın adalet ve demokrasi açısından önemine değinmek amacıyla "**Eşit, Özgür ve Adil Demokratik Bir Dünya İçin Eleştirel Pedagoji**" adlı bir panel gerçekleştirdik. Eleştirel pedagojiyi teorik bir yaklaşımdan eylemsel bir rehbere ve tartışma çerçevesine taşımaya çalıştık. Teoriden eyleme bir buluşma gerçekleşti diyebiliriz.

Panelde sadece kuramsal bir tartışma alanı yaratmayı değil, aynı zamanda eğitimin tarihsel ve politik doğasını yeniden hatırlatan ve eğitimin güncel sorunlarına ilişkin Paulo Freire'nin eleştirel pedagojik yaklaşımının sunduğu çözümleri dile getiren bir içerik oluşturmayı amaçladık. Bu nedenle paneli planlarken üç kişilik çalışma grubumuzla "nasıl bir izlek kurmalıyız?" sorusu üzerine yoğunlaştık.

Hazırlık sürecimiz, eleştirel pedagojinin özündeki kolektif üretim anlayışına dayanıyordu. Konu alanlarımızı belirlerken, eğitim yaklaşımlarının tarihsel arka planını, Paulo Freire'nin yaşamıyla kurduğu eleştirel eğitim pratiği ve teorik derinliğini, güncel eğitim sorunları ve politikalarıyla (neoliberal

[1] aslihanci@gmail.com



kuşatma gibi) harmanla-mayı gözettik. Bu tartışmayı da eğitim sorunlarına eleştirel pedagojik yaklaşımın sunduğu çözümlerle eğitimin ve sahadaki öğretmenin pratiğine dokunacak bir zemine oturtmaya çalıştık. İş bölümümüze göre yaptığımız planlamada, ilk konuşmacı olan Birgül Ulutaş, daha çok eğitim felsefelerinin ve pratiklerinin tarihsel arka planını sunmaya odaklandı ve Yunan filozofları Sokrates ve Platon'dan eleştirel eğitim düşüncesinin doğduğu Frankfurt Okulu zamanlarına dek eğitim olgusunun gelişimini özetledi. İkinci konuşmacı olarak ben de eleştirel düşüncenin doğuşunda önemli yer tutan Frankfurt Okulu, John Dewey'in demokratik eğitim düşüncesi ve Köy Enstitüleri deneyimi ile Paulo Freire'nin yaşamıyla birlikte ürettiği perspektif ve kuramsal çerçevede yer alan temel kavramlar ile neoliberal politikaların eğitime yansımalarıyla kamusal eğitimin nasıl etkilendiğini içeren bir sunum hazırladım. Üçüncü konuşmacı olan Yasemin Tezgiden Cakcak ise neoliberal politika uygulamalarının eğitim sisteminde yarattığı sorunlar ile sistemin ve okulların bir türlü çözülemeyen, eğitim hakkına erişim, nitelik, bilimsellik, dinselleşme, eşitlik, adalet ve demokrasi ile ilgili yakıcı güncel sorunlar, çocuk işçiliği, çocuk tacizi, MESEM'ler gibi güncel krizlerin uygulama boyutunu örnekler ve istatistiklerle ortaya koyarak eleştirel eğitim yaklaşımının getirdiği somut çözüm önerilerini panelde son sözler olarak vurguladı.



Panelin sonunda ortaya çıkan tablo netti: Eğitim, tarafsız bir teknik süreç değil, politik bir tercihtir. Katılımcıların soruları ve katkıları, teorik tartışmaların sahada ne kadar büyük bir karşılığı olduğunu gösterdi. Bu noktada EĞİT-DER gibi köklü bir damarın varlığı bizler için çok kıymetli. EĞİT-DER'in tarihsel birikimiyle buluşmak, o sıcak ve dayanışmacı atmosferi solumak eleştirel pedagoji alanında yürüttüğümüz çalışmalarımıza güç katıyor. EĞİT-DER'den gelen öğretmen dostlarımızın ve eğitim emekçilerinin yoğun ilgisi, salonu dolduran o diri merak, pedagojinin sınıftan çıkıp toplumsal bir değişim alanına dönüşme potansiyelini bir kez daha kanıtladı.



Bizler, eleştirel pedagojik yaklaşımı sadece teorik bir ders konusu olarak değil, bir yaşam pratiği olarak gören politik eğitimcileriz. Bu pratiğin güzel ve etkili örneklerinin oluşabilmesi için de eğitimci örgütleriyle, sendikalarla ve derneklerle kurduğumuz bu organik bağları güçlendirerek devam ettireceğiz. Uğur Mumcu'nun dediği gibi, "Bilgi sahibi olunmadan fikir sahibi olunmaz." Biz de hem bilgimizi hem de dayanışma pratiğimizi büyüterek, özgürleştirici bir eğitim sisteminin peşinden gitmeye devam edeceğiz. Mücadeleci nice organik aydınlarımızın mirası yolumuza rehber olacaktır.

KAVRAM: ÖZERK DEMOKRATİK ÜNİVERSİTE

Özerk Demokratik Üniversite

Nihan Soycan, Mete Kurtoğlu [1]

Üniversitenin tarihsel serüveninde, belki de en sancılı kırılma noktalarından birindeyiz. Modern üniversiteyi temsil eden o meşhur fildişi kule artık yerinde yok. Yine de yıkılan bu kulenin yerine özgürleştirici, demokratik bir kamusal alan da inşa edilmiş değil. Aksine, karşımızda bilginin ticarileştiği, akademik emeğin güvencesizleştiği ve içerisinde devinen her bileşenin ölçülebilir çıktılara indirgendiği devasa bir bilgi fabrikası duruyor. Humboldt'un eğitim ve araştırma idealinden, neoliberalizmin üçüncü kuşak girişimci üniversitesine geçiş, akademiyi sürekli olarak toplumsal karşılığı belirsiz çıktılar üretmeye endeksli olarak dönüştürürken bilimsel bilgiyi, akademik kimliği ve diplomayı da aynı hızla değersizleştiriyor.

Akademisyenden entelektüel bir özne ve eleştirel bir rehber olması bekleniyor. Oysa akademisyen yükseköğretim endüstrisinin bir teknisyeni. Hangi formüller ile ölçülebildiği, neyi dönüştürdüğünden daha çok birer performans göstergesi. Bu düzende yaratıcılık da artık bir proje yazım tekniği. Ders saatleri, bürokratik raporlamalar ve veri girişleri arasında düşünmeye, kolektif eyleme ve değiştirmeye çok az yer var.

Daha "kitlesel" olması ilerici bir kazanım olarak sunulan yükseköğretim, gittikçe daha geniş kitlelerin dâhil olduğu büyük bir pazar. Finansman modelleri, yükseköğretimi bireylerin entelektüel ve yaratıcı dünyalarının genişlediği bir hak olarak değil, bir hizmet alanı ya da ileri yönlü bir yatırım olarak kodluyor. Bu nedenle piyasacı yükseköğretim sisteminde öğrenci de bir entelektüel özne olmaktan çok bir hizmet alıcı ya da aldığı hizmetin kalitesini tüketimi üzerinden denetleyen bir müşteri. Diploma, bir konuda aydınlanmışlık ve aydınlatabilirlik belgesi yerine işgücü piyasasında dahi "ederi" gittikçe düşen ve sıkça el değiştiren bir meta.

Yakın zamanda kamuoyu gündemine getirilen yükseköğretim süreleri ve yükseköğretime kaç yaşında başlanabileceği gibi tartışmaları, tam da bu piyasacı çerçevenin baskınlığı sebebiyle, kılıfına sokulduğu şekliyle verimlilik söylemleri

[1] nihansoycan@gmail.com, metekurtoglu1@gmail.com

ile değerlendirmek mümkün değil. Bu fikirlerin her ne kadar pedagojik bir yenilik olduğu iddia edilse de, esasen Türkiye ekonomisinin kriz koşulları içinde akademik zamanın sermaye dolaşım hızına uyarlanmasını hedeflediği, başka bir deyişle Türkiye kapitalizminin devamlılığını sağlamayı öngördüğü ortada. Neoliberal dönemde süreklileşen krizler, üniversiteyi emeğin iş piyasasına hazırlanması için bekletildiği mekânlar olmaktan çıkarıp, emeğin daha ucuz, daha güvencesiz ve dolayısıyla daha akışkan biçimde piyasaya sunulabildiği bir teferruat haline getirmektedir.

Düşük ücret ve yoğun işsizliğin belirlediği emek piyasası koşullarının kriz yönetimi tekniği, üniversiteyi, erken yaşlara çekilmiş ve hem toplum üzerinde hem de piyasanın kendisinde bir şok etkisi yaratan kitlesel genç işsizliğini sorunsuz şekilde garanti altına almakla görevlendiriyor. Nitekim üniversite öğrencisi genç işsiz sayılmıyor; mezun işsiz ise yarı zamanlı, stajyer, kayıt dışı çalışan gibi sayısız kategoriye ayrılarak sayısal anlamda silikleştirilebiliyor. Dolayısıyla üniversiteden yalnızca teknik işlerle uğraşması değil, aynı zamanda umutsuz genç yığınlar oluşturması da bekleniyor. Üstelik bu formülde, potansiyel işsizler olarak öğrencilerin, bilimsel alanın eleştirelliği ile uzun süreli temas etmeleri engellenerek, modüler bir "eşiktelik" konumuna yerleştirilmeleri sayesinde siyasallaşma olanakları da daraltılıyor.

Tüm bunların yanı sıra, bilimsel niteliği gittikçe tartışılan üniversitede, baskı ve sömürüye itirazsız kalmanın pekiştirildiği gerçeği de bir o kadar ayyuka çıkmış durumda.

Üniversitenin yaşadığı kriz üzerine tartışmalarımız pek tabii yeni değil. Bugünün dünya koşullarında kitlesel sömürü, yoksulluk, şiddet, savaş ve ekolojik yıkım gibi sorunlar derinleştikçe, küresel sermaye birikim rejiminin akademik alanı kendi mantığına göre yeniden dizayn etme girişimi de sürekli sertleşiyor. Bu kuşatma harekâtı özetle üç temel koldan ilerliyor:

İlk olarak akademi, piyasa koşullarına göre araçsallaştırılıyor. Birer sertifika merkezine dönüştürülmüş olan üniversiteler, akademik/idari personelin ve öğrencinin alabildiğine güvencesiz bir iş gücü olarak konumlandırıldığı, öte yandan yalnızca fon, metrik ya da prestij getiren araştırmalar ve disiplinlerin bir kârlılık aracı olarak önemsendiği, diğerlerinin ise hızla marjinalleştirildiği ticari fiziksel alanlar şeklinde kurgulanıyor. İkinci kolda "dünya standartları" ve "uluslararasılaşma" gibi kavramlar yer alıyor. Bu kavramlar aracılığıyla Batılı epistemolojik hegemonyanın tahakkümü pekiştiriliyor, toplumsalın yerel bilgisi önemsizleştirilerek eşitsizlikler markalaştırılıyor. Aynı şekilde üniversite kurumlarının küresel sıralamalarıyla "makbul" görülen bağlamsız içerikler en geçerli bilgi haline getiriliyor. Üçüncü koldaki "akreditasyon" ve "kalite güvencesi sistemleri" ile nitelikli bir düşünselliğin yerini nicelikli bir gürültü alıyor. Neoliberal akademide, sayısallaştırılması mümkün olmayan özgür ve eleştirel düşünce, etik değer ve tutumlara yer yok. Üniversiteden, artık sıradanlaşmış uluslararası standart verimlilik dosyaları ile kendi kendisini denetlemesi,

törpülemesi, sansürlemesi ve dolayısıyla kendi özgürlüğünü kendi elleri ile piyasacı tahakküme teslim etmesi bekleniyor.

Türkiye özelinde ise bu kuşatma, özgünlüğünü oldukça kırılgan bir zeminde ortaya koyuyor. Küresel piyasalaşma dalgası Türkiye'ye ulaştığında, 1980 darbesinin neoliberal ve baskıcı atmosferinde Türkiye akademisi ekonomik, siyasal ve kurumsal olarak merkezileşmekteydi. Bu nedenle neoliberal dalga, oldukça zayıf bir akademik özerklik geleneği ile çarpışmıştı. Sık sık siyasi iktidarların açık müdahaleleri ile biçimlenen üniversite, bugün ise özerklik sınavının en sert aşamasını, eleştirel düşüncenin açık ve kitlesel tasfiyesini deneyimliyor.

Son 10 yılda eleştirel düşünce geleneğinin önde gelen aydınlarının tasfiyesi, siyasal bir hesaplaşmanın ötesine geçerek trajikomik denebilecek mazeretlerle gerçekleştiriliyor. Türkiye akademisinin bileşenleri, özgür bilimsel faaliyetin ve üniversite özerkliğinin savunusunda iken iş güvencesi, geçim tehdidi ve oldukça yaratıcı baskı mekanizmaları ile yüz yüze kalıyor. Rektör atama süreçlerinden fakülte yapılanmalarına kadar her adımın tek merkezden, siyasi saiklerle atıldığı bu modelde, üniversitenin piyasalaşması söz konusu olduğunda parlatılan evrensellik iddiasının yerini, yerel bir idari birim hüviyeti alıveriyor. Bu durum, toplumsal tepki anlarında üniversiteye yönelen zor mekanizmaları ile de oldukça eşgüdümlü.

Bu noktada açıkça saptamak gerekir ki, kurumsal özerklik ile bilimsel özgürlük arasında doğrusal ve hayati bir ilişki var.

Üniversitenin yönetimsel ve mali yapısı özerk olmadığı müddetçe, üniversitede üretilen bilginin özgür olması, bilimsel üretimin nitelikli bir biçimde gerçekleşmesi ya da bilginin toplumsal sorunlara ışık tutup bu sorunları ortadan kaldırması beklenemez.

Seçilmiş kurulların işlevsizleştiği, hak etmişliğin yerini sadakate bıraktığı bir iklimde artık söz konusu olan bilimsel merak değil, onaylanmış sınırlar içinde hayatta kalma refleksidir. Dolayısıyla üniversite krizi, idari bir sorun olarak değil, bilginin katlanarak çürütülmesi olarak değerlendirilmelidir.

Tam da bu nedenle üniversiteyi piyasanın ve iktidarın elinden kurtarmak bir bağımsızlık mücadelesinin ötesinde, üniversitenin ontolojik dönüşümünü ve bu dönüşümün toplumsal bir karşı koyuş ile buluşturulmasını şart kılmaktadır. Ve öngörülebilir tüm güçlüklerine rağmen, karşı koymak mümkündür. Toplumsal eşitlik ve özgürlük perspektifinden insan, toplum ve doğa yararına nitelikli bilimsel faaliyeti kesintisiz bir mücadele alanı olarak okuyan, birlikte ya da yalnız, açık ya da örtük şekillerde direnen pek çok kişi olduğumuzu biliyoruz.

Yukarıda çizdiğimiz Türkiye akademisinin karanlık tablosu madalyonun yalnızca bir yüzüdür. Türkiye'nin özerk demokratik üniversite arayışları, kimin içeri girip kimin giremeyeceğini belirleyen kampüs turnikelerinin dışına taşarak kendisini

ısrarla yeniden ve yeniden var ediyor. İhraç edilen eleştirel akademi sokak, mahalle ve toplumsal direniş alanları ile buluşarak bilgi üretimini daha katılımcı şekillerde sürdürüyor. Karar alma süreçlerinden ve hatta üniversite eğitiminin kendisinden dışlanan öğrenciler, yakın tarihli direniş anlarının önde gelen özneleri arasında yerini alıyor. Emekçiler, eşitlikçi kolektif karar pratiklerini üniversite içinde veya kıyısında canlandırmaya devam ediyor. Kampüslerde hoca ve öğrencinin yanında, idari personel ve taşeron işçinin de üniversitenin kamusal alanının asli kurucu özneleri olarak kabul edildiği anlayışın güçlendiği örnekler izlenebiliyor.

Özetle Türkiye panoraması bize şunu söylüyor: Küresel kapitalist kuşatma karşısında üniversitelerde özgürlük alanları ne kadar daraltılırsa daraltılsın, çatlaklar meydana geliyor. Üniversite bileşenleri de kendi kulvarlarında gerek sesli gerek sessiz olarak "başka bir üniversite mümkün mü?" sorusunu sormaya devam ediyor.

Bu noktadan hareketle, *Eleştirel Pedagoji* bu sayıda direnişin ve dönüşümün bir odağı olarak üniversiteyi yeniden tartışmaya açıyor. Türkiye'nin toplumsal mücadeleler tarihinde kendine özgü bir yeri olan "özerk demokratik üniversite" talebi, giderek artan baskılar karşısında epeyce gerilemiş ve bir süredir gündemdeki konumunu kaybetmiş olsa da bizim gördüğümüz tabloda inatçı bir mücadele dinamiği hala var. Her ne kadar üniversitenin koridorları son derece piyasalaşmış olsa da, eğer üniversite adına umut etmeyi her şeyden önce bir eyleme hâli olarak tanımlarsak, özerk demokratik üniversiteyi yeniden birlikte düşünmeye koyulmak gerektiği kanısındayız.

Bu dosya, *Eleştirel Pedagoji* için ne bir şikâyetname ne de bir entelektüel egzersiz. Üniversitenin dinamik bir mücadele alanı olduğunu görüyor ve deneyimliyoruz. Bu dosya ile farklı bakış açılarından beslenen, ancak özgür ve eşit bir üniversite tahayyülünde ortaklaşan bir dayanışma katkısında bulunmayı hedefliyoruz.

Sayfalar arasında bulacağınız her makale, eleştiri veya deneyim aktarımı, henüz var olmasa da filizlenmeye can attığını düşündüğümüz, toplumun içinde ve toplum için var olan üniversite modelinin kimi koordinatlarını çizmeye çalışıyor.

Bilimsel bilgiyi cesaretle ve tutkuyla talep eden tüm üniversite bileşenlerine selamlarımızla, iyi okumalar dileriz.

Üniversite İdeasının Krizi Ve Özerkliğin Aşınması: Tarihsel Kökenlerden Neoliberal Dönüşüme Kavramsal Bir Analiz

Fatma Buğday[1]

Bu çalışma, üniversite fikrinin (ideası) temel dayanağı olan özerklik kavramını, tarihsel gelişimi içinde analiz ederek bu fikrin, günümüzdeki "Üçüncü Kuşak Üniversite" modeline geçiş sürecinde nasıl aşınmaya uğradığını, bilim üretimi, akademik özgürlükler ve araştırma önceliklerinde gözlemlenen değişimler ışığında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirme yapılırken öncelikle tarihsel süreçte üniversite kavramı ve özerkliğinin kökenleri Orta Çağın sosyo-politik koşulları bağlamında incelenmiştir. İkinci olarak, modern üniversitenin simgesi haline gelen Humboldt Modelindeki özerklik anlayışı analiz edilmiştir. Son başlıkta da çalışmamıza konu olan neoliberal politikaların küresel etkisiyle şekillenen Üçüncü Kuşak Üniversite modelinde üniversite fikrinin nasıl bir dönüşüm geçirdiği ve bu sürecin akademik kurum üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

19. yüzyılda Wilhelm von Humboldt'un öncülüğünde Berlin Üniversitesi'nde somutlaşan model (Humboldt Üniversitesi) hem askeri yenilgi sonucunda çözülen ulusal kültürel kodların yeniden tesisi sürecinde yapısal hem de aydınlanmış düşünce ve refahın gelişiminde temel bir rol oynamıştır. Ancak, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra artan öğrenci sayısı ve maliyetler, küreselleşme ve disiplinlerarası araştırma ihtiyacı gibi etkenler, üniversiteleri hükümetlerin daha sıkı denetimi ve dış baskılar altında bırakmıştır. Bu durum, Wissema'ya (2009) göre, üniversiteleri "Üçüncü Kuşak Üniversite" modeline doğru bir dönüşüme zorlamaktadır. Bu bağlamda değerlendirdiğimizde İkinci Dünya Savaşı sonrasında bilim, teknoloji ve yükseköğretimin ekonomideki rolünün artması hükümetlerin bu alanı düzenlemesine yol açmakla birlikte bu durum refah devleti anlayışıyla birleşerek başta ABD ve Avrupa olmak üzere diğer ülkelerde de yükseköğretime erişimi artırmış ve devletlerin yönlendirmesi ile "yükseköğretim sistemleri"nin oluşumunu beraberinde getirmiştir. Bilgi ekonomisinin önem kazanması Üçüncü Kuşak Üniversitelere geçişi hızlandırmakla birlikte yönlendirilmiş bilgi ekonomisi, bilginin özgür-

[1] fatmabugday35@gmail.com

leştirici potansiyelini zayıflatarak, kamusal fayda önceliklerinin geri plana itilmesine yol açmaktadır.

1990'lardan itibaren neoliberal politikalar ve küresel bilgi ekonomisine geçişle birlikte girişimci üniversite modeli önem kazanmış, yukarıda da ifade edildiği gibi Wissema bu ticarileşen yapıyı "Üçüncü Kuşak Üniversite" olarak kavramsallaştırmıştır. Neoliberal politikalar, özellikle önce ABD ve giderek AB üniversitelerinin işleyişini değiştirerek onları piyasa odaklı, girişimci ve rekabetçi kurumlar haline getirmiştir. Kaynak tahsisi araştırma verimliliğine bağlanırken, bu "akademik kapitalizm" eğilimi, üniversitenin geleneksel kültürünü aşındırdığı gerekçesiyle eleştirilmiş, ticari bir şirket gibi yönetilme eğilimi ise akademik liderlik modellerini yeniden tartışmaya açmıştır.

Üniversitenin Kurumsal Kökeni: Orta Çağ Avrupası'nda *Universitas* ve Özerklik

"Üniversite" kavramının etimolojik kökenini oluşturan "universitas" terimi, Avrupa Ortaçağı'nın sosyo-ekonomik koşullarında, tüzel kişiliğe sahip, ortak çıkarlar etrafında örgütlenmiş ve özerk bir topluluğu (birlik/lonca) ifade etmektedir (Gürüz vd., 1994; Le Goff, 2017; Rashdall, 1895). "Universitas" sözcüğü kavramsal olarak ayrıcalıklardan yararlanan evrensel bir topluluğu tanımlayıp (Dölen, 2009) 11. yüzyılın sonu ile 12. yüzyılın başlarında Avrupa'da özerk kentlerin ortaya çıkışıyla birlikte kullanılmaya başlamıştır (Le Goff, 2017; Özer, 2008). 13. yüzyıldan itibaren üniversiteler, meslek loncalarının eğitim alanındaki uzantısı haline gelerek gelişmiştir. Bu kurumlar, o dönem şehir komünlerindeki siyasal özgürlükleri ve lonca yapılarının ekonomik özerklik ile kazanımlarını bünyesinde birleştiren kurumsal kimlik kazanmıştır (Erol, 2005; Le Goff, 2017).

Orta Çağ'da "universitas" terimi "tamlık" veya "bütünlük" anlamında kullanılmış, ortak çalışma yapan toplulukları ifade etmiştir. Üniversiteye işaret etmek için ise "universitas magistrorum et scholarium" (hocalar ve öğrenciler topluluğu) ifadesi tercih edilmiştir (Wissema, 2009). Le Goff'a göre üniversiteler, şehirlerde ortaya çıkan "zihin zanaatkârlarının" lonca tarzı örgütlenmeleriyle oluşmuş ve hoca ve öğrenci loncaları zamanla üniversiteye dönüşmüştür (Le Goff, 2017). Yukarıda da belirtildiği gibi bir Avrupa kurumu olarak üniversite, Orta Çağ Avrupası'nın sosyo-ekonomik ve dini koşullarının bir ürünüdür. Bu kurumsal yapı, öğretmen ve öğrencilerden oluşan, idari özerkliğe, müfredat ve araştırma özgürlüğüne sahip, aynı zamanda kamu tarafından tanınan dereceler verme yetkisi bulunan bir topluluk (universitas) olarak tezahür etmiştir. Bu nitelikler büyük ölçüde, onu himaye eden ve hukuki çerçevesini sağlayan Papa'lık Hristiyanlığının (Katolik Kilisesi) etkisiyle şekillenmiştir. Üniversite, bu geleneksel formuyla küresel bir yayılım göstererek, başka hiçbir Avrupa kökenli kurumun erişemediği bir evrensel model haline gelmiştir (Rüegg, 1992).

Üniversite kavramının kökenleri tartışmalıdır ve "universitas scholarium" (öğrenci birliği) tanımı genişletilerek değerlendirildiğinde, İskenderiye Müzesi (MÖ 330) ve Bizans'taki Magnaura Okulu (MS 849) gibi erken kurumlar öncü kabul edilebilir. Mezopotamya'daki Nusaybin, Urfa, Antakya ve

İran'daki Cundişapur akademileri de benzer şekilde anılabilmektedir. Bu bağlamda Çin'in Mandarinlik sistemi ve İslam dünyasındaki Nizamiye medreseleri de bazı tarihçiler tarafından üniversitenin tarihsel gelişim çizgisine dâhil edilmektedir (Günal, 2013; Moutsios, 2012; Timur, 2000). Üniversitenin kökenine ilişkin tartışmalar metodolojik açıdan çeşitlilik arz etmekle birlikte, bu kurumu yalnızca Avrupa feodalizminin bir ürünü olarak görmek doğru değildir. Kurumsal ve entelektüel kökleri, daha eski uygarlıklara kadar takip edilebilmektedir (Timur, 2000). Avrupa'da akademik özerkliğin üç tarihsel evresi öne çıkmaktadır. İlki, M.Ö. 387'de Platon'un Akademia'sıyla başlamıştır. İkinci evre, lonca tipi örgütlenmeyle kurulan ilk üniversitelerde görülür. Üçüncü evre ise 18. yüzyıl sonu ile 19. yüzyıl başlarında üniversitenin özerkliğinin kurumsal bir özellik olarak öne çıktığı dönemdir (Moutsios, 2012: 7-8). Üniversite özerkliği kavramı, Humboldt üniversitesi (1809) ile geçiş yapılan modern üniversite anlayışındaki akademik özgürlük kavramından tarihsel olarak önce gelmekle birlikte bu kurumsal yapının temelleri Orta Çağ Avrupası'nın sosyo-ekonomik koşullarının ürünü olduğu anlaşılmaktadır.

Humboldt Modelinde Üniversite Özerkliği İdeası

Modern üniversitenin kurumsal temelleri, 19. yüzyılda Wilhelm von Humboldt'un öncülüğünde Almanya'da atılmıştır. Humboldt'un 1809'da kurduğu Berlin Üniversitesi, üniversite özerkliği ve akademik özgürlüğün somutlaşmış hali olarak, araştırmayı merkeze alan ve üniversiteyi esas olarak bir bilim üretim kurumu haline getiren bir modelin başlangıcını oluşturmuştur (Tekeli, 2012). Humboldt modeli temelini, "akademik özgürlük", "araştırma ile öğretimin bütünlüğü" ve "bireyin entelektüel ve ahlaki gelişimini (Bildung)" hedefleyen eğitim anlayışı üzerine kurmuştur. Bu model, üniversiteyi, dışsal amaçlardan bağımsız olarak "bilim için bilim" üreten ve aynı zamanda bireysel gelişimi merkeze alan, özerk bir kurum olarak tanımlamaktadır (Altbach, 2012; Gürüz, 2003).

Humboldt modelinin temel ilkeleri, "öğretim özgürlüğü (Lehrfreiheit)" ile "öğrenim özgürlüğü (Lernfreiheit)" üzerine inşa edilmiştir. Devletin görevi ise, öğretim üyelerini atamak, maaşlarını ödemek ve en önemlisi, özerk bir akademik ortamı güvence altına almaktır. Bu yapısıyla model, üniversiteyi, mesleki eğitim ve öğretim yapan kurumlardan ayırmaktadır (Gürüz, 2003). "Bilim için bilim" anlayışının merkezde olduğu bu modelde, üniversite meslek eğitimi veren bir kurum olarak değil, salt bilginin üretildiği ve bireyin entelektüel ve ahlaki gelişimine (Bildung) hizmet eden özerk bir yapı olarak kavramsallaştırılmıştır (Erat, 2019; Wissema, 2009). Berlin Üniversitesi Reformu (1809), Wilhelm von Humboldt öncülüğünde, akademik özgürlük ve üniversite özerkliğini kurumsallaştıran tarihsel bir dönüm noktasıdır. Bu modelde özgürlük ve özerklik, özgün bilgi üretimi ve bilimsel keşfin temel şartı olarak görülmüştür. Modelin önerdiği bütün ilkeler tam olarak uygulanamamış olsa da (Gürüz, 2003), modern üniversitenin yapısını şekillendirmiş ve birçok ülkeye örnek olmuştur. Bu modelin en önemli mirası olan "araştırma-öğretim birliği" ilkesi, bugün hâlâ üniversitelerin temel işlevini tanımlamaktadır (Gürüz vd., 1994). Amerikan yükseköğretim sistemi, başlangıçta Humboldt modelinden esinlenmiş ancak bu modeli kendi

toplumsal pragmatizmi doğrultusunda radikal bir şekilde dönüştürmüştür. Bu uyarlama, üniversiteleri topluma hizmet ve uygulamalı araştırmaya odaklanan kurumlar haline getirmiştir. Humboldt modeli, 2. Dünya Savaşı'na kadar modern üniversitenin temel paradigması olarak etkisini sürdürmüş, savaş sonrası dönemde ise yerini giderek araştırma-girişimcilik odaklı Amerikan üniversite modeline bırakmıştır (Küçükcan ve Gür, 2009: 44).

Üniversite özerkliği, tarihsel olarak sabit bir imtiyaz değil, iktidar yapılarıyla sürekli etkileşim içinde dönüşen dinamik bir ilkedir. Kavramın evrimi üç temel aşamayı izlemektedir. Kavramın kökeni, Orta Çağ'da kilise ve monarşiden alınan ayrıcalık fermanlarıyla (charter) şekillenen ve korunma sağlayan "universitas" statüsüne dayanmaktadır. Modern ulus-devletin yükselişiyle birlikte, Humboldt modeli üniversite yapılanmasında köklü bir dönüşüm gerçekleştirerek, öğretim ve araştırmanın iç işleyişini güvence altına alan akademik özerklik anlayışını kurumsallaştırmıştır**.** Günümüz neoliberal rejiminde, üniversite özerkliği ve ideası artık sabit bir imtiyaz olmaktan çıkmış, akademik kapitalizm, yeni kamu işletmeciliği teknikleri ve performans temelli yönetişim mekanizmaları tarafından kuşatılmıştır. Bu bağlamda üniversite ideası sürekli müzakere edilen ve savunulması gereken bir mücadele alanına dönüşmektedir. Bu durum, üniversite özerkliğinin verili değil, sürekli elde edilmesi ve savunulması gereken bir mevzi olduğunu göstermektedir.

Üniversite İdeasının Krizi: Neoliberal Dönüşüm, Piyasalaşma ve Demokratik Toplum İçin Bir Tehdit

Habermas, Karl Jaspers'ın *Die Wandlung* dergisinin ilk sayısında yayımlanan yazısında, 1945'te Heidelberg Üniversitesi'nin yeniden açılışında verdiği "Üniversitenin Yenilenmesi" konuşmasında Alman İdealizmi'nden gelen bir sosyolojik öncülden hareket ettiğini, bir kurumun içerdiği fikri (ideayı) canlı bir şekilde somutlaştırdığı sürece işlevsel kalabildiğine değinmiştir. Bu "fikir" yok olursa, kurum ruhsuz bir organizmaya dönüşür. Bunun ötesinde üniversite, topluma hizmet etmenin yanı sıra üyeleri (akademisyenler ve öğrenciler) tarafından paylaşılan örnek bir yaşam biçimini kurumsal olarak temsil etmelidir. Humboldt'tan beri "üniversite fikri" olarak adlandırılan şey, tam da bu ideal yaşam biçimini somutlaştırma projesi olduğu bilim ve hakikatle olan içsel bağı sayesinde evrensel bir şeye işaret etmektedir. Üniversite, sosyal yaşam biçimlerinin çoğulculuğundan önce gelen, nesnel tinin tüm biçimlerini yapılandıran ilkeleri göstermektedir (Habermas ve Blazek, 1987). Bu bağlamda modern üniversite, toplumsal yapıyı etkileyen, dönüştüren ve yeniden üreten değerlerin inşa edildiği bir alan olarak, aynı zamanda bu değerleri yayacak ve aktaracak eğitimcilerin yetiştirildiği kritik bir zemin oluşturur. Toplumdaki merkezi rolü, modern döneme özgü bir olgudur (Bauman, 2005: 159-160). Üniversite, onun varlık nedeni ve meşruiyet kaynağı olan kurucu bir fikrin (idea) tarihsel süreç içindeki kurumsal tezahürüdür. Ancak neoliberal paradigmayla birlikte, bu özerk ve bilimsel karakterdeki düşünsel temel, bilginin metalaşması ve piyasa rasyonalitesinin akademik alana nüfuz etmesi sonucunda ciddi bir aşınma ve dönüşüm tehdidi altındadır. Bu bağlamda, üniversite fikrinin piyasa odaklı bir

yönetişim modeli karşısında bütünüyle tasfiye olup olmayacağı, günümüz yükseköğretim politikalarına ve akademik özerklik tartışmalarına yön veren merkezi bir mücadele alanını oluşturmaktadır. Üniversitenin ticarileşmesi üzerine yapılan eleştirel araştırmaların çoğu, son 35 yıldaki yapısal dönüşümlere odaklanma eğilimindedir. Üniversite, teknik bir mesele olarak görüldüğünden, talep edilen şey itaattir, zira bu teknik bakışın bir sonucu olarak performans değerlendirme ölçütleri, bir denetim ve yönlendirme mekanizması olarak işlev görmektedir (Fleming, 2025). Bilginin, iktidar ilişkilerinin temelini oluşturduğu ve toplumsal güç dinamikleri tarafından şekillendiği gerçeğinden hareketle, üniversitelerin taşıyıcısı olduğu bilimsel ve entelektüel sermaye ile siyasi ve ekonomik alanlarda hâkim olan siyasi ve iktisadi sermaye arasında kaçınılmaz bir gerilim ve çatışma alanı ortaya çıkmaktadır. Bu karşılaşma, bilginin özerkliği, meşruiyet kaynakları ve toplumsal işlevi üzerine kurucu bir mücadeleyi temsil eder (Tekeli, 2003).

Fleming'e (2025) göre modern Batı üniversitesinin dönüşümü dört belirgin tarihsel evreye ayrılır. İlk evre, Humboldtçu atılımla başlamaktadır; bu model, dini otoriteden radikal bir kopuş gerçekleştirerek eleştirel ve medeni aklı yükseköğretimin merkezine yerleştirmiştir. İkinci evre, 20. yüzyılın ortalarındaki dönüşümle demokratikleşme ve hümanist genişlemeyle karakterize edilmiştir. Ancak kısa sürede üniversiteler bu toplumsallaşmanın sonucunda kapitalizmin radikal çelişkilerini büyüterek yansıtmış ve kısa sürede Yeni Sağ'ın hegemonyası altına girerek özgürleştirici potansiyelini yitirmiştir. Örneğin, Birleşik Krallık'ta Robbins Raporu (1963) gibi metinlerle yaygınlaştırılan "herkese açık eğitim" ilkesi, öğrenci sayılarında büyük bir genişlemeye yol açmakla birlikte pratikte yükseköğretime hacimli fiyat etiketleri eklenmesine neden olmuştur. Böylece üniversiteler, bir "mega-endüstriyel kompleks"e dönüşmeye başlamıştır. Üçüncü değişim, 1980'lerden itibaren neoliberalizmin yükselişiyle yaşanan bir karşı-devrimdir. Bu süreçte kamu kurumları ticarileştirilmiş, üniversiteler özel şirket gibi davranmaya ve rekabetçi bir mantıkla fon aramaya zorlanmıştır. Birleşik Krallık'ta 1985 Jarratt Raporu gibi belgeler, katılımcı yönetişimi tasfiye ederek yerine merkezi yürütme organları ve performans ölçütlerini getirmiştir. Harçların artması, uluslararası sıralamalar, profesyonel yöneticilerin egemenliği ve özel sektörün yükseköğretime girişi kurumsal kültürü dönüştürmüştür. Dördüncü ve güncel evre, pandemi sonrasında derinleşen varoluşsal bir kriz ile karakterize edilmektedir. Ticari eğilimler, otoriter yönetim pratikleri ve ekonomik belirsizlik, üniversite fikrinin (idea) bütünüyle tasfiye edilmesi yönünde ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Fleming'e (2025) göre bu son aşama, üniversitenin geleneksel işlevlerinin (eleştirel bilgi üretimi, kamusal sorumluluk, akademik özerklik) sistematik bir aşınmaya uğradığı ve kurumun geleceğinin kökten bir belirsizliğe sürüklendiği bir paradigma kaymasını temsil etmektedir. Bu yapılanmada modern üniversitelerin, egemen siyasi ve bürokratik yapıların etkisinde olmakla birlikte yeniden insan odaklı hale gelmek için bu katı idari sistemden çıkmalarının şart olduğunu belirtmektedir. Yazar, bu bağlamda sistemin yarattığı yabancılaştırıcı koşullara, akademideki çaresizlik duygusuyla tepki verdiğini ifade etmektedir.

Akademinin piyasalaşması, bilimsel faaliyetlerin yönelimini ticari kazanç odaklı alanlara kaydırarak entelektüel derinliğin ve kuramsal sorgulamanın aşınmasına yol açmaktadır. Bu süreç, yüksek maliyetler nedeniyle eğitim ve araştırmaya erişimi kısıtlayarak toplumsal eşitsizlik mekanizmalarını pekiştirmektedir. Aynı zamanda, katı patent rejimleri ve gizlilik politikaları, bilginin serbest dolaşımını ve kamusal faydaya açık katkısını sekteye uğratmaktadır. En kaygı verici sonuç ise dış finansman kaynaklarının yol açtığı çıkar çatışmalarının, araştırmaların tarafsızlığını ve bilimsel bütünlüğü riske atma potansiyelidir (Bok, 2007). Üniversiteler, toplumsal sorunlara yönelik uzman bilgisinin üretildiği temel kurumlardır. Demokratik sistemin işleyişi, kamunun bu bilgiye duyduğu "epistemolojik güvene" bağlıdır. Akademik nesnellik ve dürüstlüğe yönelik kuşkular, üniversitelerin "toplumsal meşruiyetini" aşındırmanın ötesinde, bilgiye dayalı toplumsal karar alma mekanizmalarını da çökertebilmektedir. Bu doğrultuda ticarileşmeden sağlanan kısa vadeli ekonomik kazançlar, bu epistemolojik ve demokratik çerçevenin kalıcı tahribatının yarattığı toplumsal maliyetin yanında önemsiz kalmaktadır (Bok, 2007). Bu değerlendirme bağlamında, üniversite ideasında özerklik, kurumun ayırıcı niteliğine içkin temel kavramdır. Bu idea felsefi olarak, bireyin özgürce düşünerek kendisini inşa etmesine ve bilimsel bilgi üretimine olanak tanımakla birlikte toplumsal kültürü şekillendiren bir kurumsal özü ifade etmektedir. Ancak günümüzde üniversitelerin giderek kapitalist sistemin hizmetine sunulduğu ve bu süreçte yönlendirilmiş bilgi üretimiyle bilimin araçsallaştırıldığı yaygın bir eleştiri söz konusudur. Bu eğilim, üniversitenin özgür düşünce ve eleştirel bilim üretme misyonunu tehdit etmektedir. Bu bağlamda, araçsalcı ve piyasa odaklı paradigmanın yol açtığı dönüşümün, üniversitenin kurucu normatif çerçevesini oluşturan "üniversite ideası"nın temelden tasfiyesi riskini beraberinde getirdiği yönündeki eleştiri merkezi bir tartışma odağı olmaya devam etmektedir.

Sonuç

İdeal olarak üniversiteler, belirli bir meslek grubunun ya da sınıfsal çıkarın temsilcisi değildir; aksine bu kurumlar, bilginin bilimsel yöntemle üretildiği ve eleştirel süreçlerle meşruiyet kazandığı entelektüel kamusal alanlar olarak işlev görmektedir. Toplumsal sorumluluk ve etik duyarlılık ekseninde toplumla organik bağ kuran üniversiteler, bilgi ve kültür üretiminin yanı sıra sosyo-ekonomik gelişimin şekillenmesinde de belirleyici bir role sahiptir. Bu kurumlardan aynı zamanda, toplumsal eşitsizlikler karşısında mücadelenin öznesi olmaları, ayrımcılık karşıtı duruşlarıyla dezavantajlı grupların taleplerini kamusal görünürlüğe kavuşturmaları ve toplumsal adaletin tesisine katkıda bulunmaları beklenmektedir.

Günümüzde neoliberal ilkelerin baskın yer edindiği küreselleşme çağında üniversite ideasını kurtarıp korumanın mümkün olup olmadığı sorgulanmaya devam etmektedir. Kurumlar, onları anlamlı kılan merkezi bir "fikir" veya "ruh" tarafından şekillenmektedir. Bu fikrin kaybı, kurumu içeriksiz ve işlevsiz bir forma indirgemektedir. Üniversitenin fikri, bilim aracılığıyla hakikate ulaşma iddiasında olduğu için partiküler (özel) değil, evrenseldir. Bu, onun toplumdaki diğer kurumlardan ayrıcalıklı ve özerk konumunu göstermekte-

dir. Üniversite yalnızca bilgi üretmez, aynı zamanda eleştirel düşünceye, özgür tartışmaya ve entelektüel erdemlere dayalı bir yaşam tarzını temsil eder ve yaşatır. Bu bağlamda akademik topluluğun da bu yaşam tarzının modelini sunması beklenmektedir. Üniversite, sadece meslek edindiren ve AR-GE yapan bir kurum mu olmalıdır, yoksa Humboldt'un işaret ettiği gibi hakikat arayışı etrafında örülmüş evrensel ve örnek bir entelektüel yaşam formunu temsil eden bir kurumsal ruhu canlı mı tutmalıdır? Bu temel sorgu üniversitenin kurucu fikrini, egemen ekonomi-politik paradigmaların ve araçsal aklın yapısal baskıları karşısında uğradığı aşınma ve dönüşümü problematize etmektedir. Sınıflı toplumlarda bilim ve teknoloji artı değer üretiminin belirleyiciliğinde şekillenmektedir. Kapitalizm, toplumsal yaşamı metalaştırma birikimini derinleştirirken bilimsel üretimi de bu sürece eklemlemektedir. Bu bağlamda akademik kapitalizm, akademik emeğin güvencesizleşmesi ve bilimsel üretimin sermaye birikim süreçlerine eklemlenmesi yoluyla, üniversite bünyesine yeni sömürü mekanizmalarını meydana gelmektedir. Üniversitenin kurucu fikri, ekonomi-politik süreçlerle aşınmakta, bu da bilginin metalaşmasına ve nicelik odaklı bir performans sistemine yol açmaktadır. "Yayınla ya da yok ol" baskısı, bilim etiğini aşındırırken, bilimin iktidar ve sermaye tarafından yönlendirilmesi onun özerk doğasını bozmaktadır. Sonuçta üniversite, eleştirel düşünme ve akademik özerklik ile kamusal sorumluluk gibi temel ilkelerini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bununla birlikte, bu ilkeleri korumaya yönelik geliştirilen pratikler, kurumsal, kuramsal ve uluslararası kuruluşlar (Avrupa Üniversiteler Birliği-EUA ve Magna Charta Gözlemevi gibi) düzeyinde çeşitlenerek üniversite ideasını yaşatmaya çalışmaktadır.

Kaynakça

Altbach, G. P. (2012), Araştırma Üniversitelerinin Geçmişi: Bugünü ve Geleceği. İçinde, Philip G. Altbach ve Jamil Salmi, (Ed), Çev. Kadri Yamaç, *Akademik Mükemmeliyete Giden Yol Dünya Çapında Araştırma Üniversiteleri Oluşturmak,* (1. Basım, ss.) Ankara: Efil Yayınevi.

Bauman, Z.(2005). *Bireyselleşmiş Toplum*. Çev. Yavuz Alogan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bok, D.(2007). *Piyasa Ortamında Üniversiteler Yükseköğretimin Ticarileşmesi.* 1. baskı, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Dölen, Emre (2009), Türkiye üniversite tarihi 1, Osmanlı Döneminde Darülfünun (1863 1922). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Erat, V. (2019). *Rekabet Çağında Yenilik Yönetişim Sistemi, Yeniliğin İktidarı Ve Türkiye'de Dönüşen Üniversiteler.* Bursa: Ekin Yayınevi.

Erol, Burçin (2005). Ortaçağ Avrupası ve Üniversiteler, *Doğu Batı,* 8(33),81-97

Flemıng, P.(2025). *Karanlık Akademi Üniversiteler Nasıl Ölür,* Çev. Akın Emre Pilgir, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Gürüz, Kemal, Erdoğan Şuhubi, A.M. Celal Şengör, Kazım Türker ve Ersin Yurtsever (1994), *Türkiye'de ve Dünya'da Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji.* İstanbul: TÜSİAD Yayın No: TÜSİAD-T/94, 6-164).

Günal, İ. (2013), *50 Soruda Üniversite.* İstanbul: 7 Renk Basım Yayın.

Le Goff, J. (2017), *Ortaçağda entelektüeller.* Çev. M. A. Kılıçbay, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Habermas, J., Blazek, J. R. (1987). The Idea of the University: Learning Processes. *New German Critique*, (*41)*, 3–22. https://doi.org/10.2307/488273

Wissema, J.G. (2009).*Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru Geçiş Döneminde Üniversiteleri Yönetmek,* İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayınları.

Küçükcan, Talip ve Bekir S. Gür (2009), *Türkiye'de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz,* Ankara: SETA Yayınları.

Rashdall, Hastings (1895). *Universities of Europe in the Middle Ages,* (Oxford: Clarendon Press), https://lollardsociety.org/pdfs/Rashdall Universities_vol2pt1.pdf, (01.05.2023).

Rüegg, W. General Editor (1992). A Hıstory Of The Universty In Europe, Cambridge: Cambridge University Press, https://www.examenapium.it/cs/biblio/Ridder2003.pdf. (01.12.2025).

Tekeli, İ. (2012). *Üniversite Sohbetleri",* içinde, Üniversite Bilim ve Türkiye, (Ed. Vedat Bilgin) Ankara: Binyıl Yayınevi.

Tekeli, İ. (2003). *Eğitim Üzerine düşünmek,* Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Timur, T. (2000), *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*, Ankara: İmge Kitabevi.

Üniversitelerin Neoliberal Dönüşümü: Bologna Süreci ve Bilimsel Bilgi Üretimine İlişkin Eleştirel Bir Değerlendirme[1]

Ebru Eren[2]

Bu çalışma, neoliberal politikaların üniversiteler üzerindeki etkilerini bilimsel bilgi üretim süreçleri odağında incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle Avrupa yükseköğretim alanında Bologna süreci sonrasında hız kazanan yapısal dönüşümler, üniversitelerin piyasa odaklı yönelimlerini daha görünür ve kurumsal hâle getirmiştir. Her ne kadar girişimci ve piyasa odaklı üniversite modeli Anglo-Sakson yükseköğretim sistemlerinde daha erken dönemlerden itibaren mevcut olsa da, Bologna süreci bu yaklaşımın Avrupa genelinde yaygınlaşmasına ve yükseköğretim politikalarının rekabet, performans ve verimlilik ekseninde yeniden yapılandırılmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum, bilimsel bilgi üretiminin sermaye ve piyasa dinamikleriyle daha yakın ilişkilenmesine yol açmıştır. Son yıllarda piyasa hâkimiyetinin bilimsel çalışma faaliyetlerinin yürütülmesinde daha etkili bir hale geldiği artık daha açık bir şekilde görülmektedir. Akademik kapitalizm, üniversiteleri, bilimsel bilginin tarafsız ve kamusal bir değer olarak görülmesinden uzaklaştırarak piyasa taleplerine hizmet eden kurumlara dönüşmesine yol açmaktadır. Üniversitelerin neoliberal politikalarla yeniden yapılandırılması süreci aynı zamanda bilimsel bilginin metalaşmasına da yol açmaktadır. Bu süreç, bilim insanlarını ve araştırmacıları, toplumsal yarar yerine piyasa ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapmaya teşvik ederken, aynı zamanda akademik özerkliği önemli derecede tehdit etmektedir. Akademik alanın kendi özerkliğini yitirerek piyasa kuralları tarafından yönetilmesi ve bu egemen ideolojinin etkisi altında olma durumu akademisyenlerin bilimsel araştırma faaliyetlerini yürütme sürecinde yoğun bir baskı yaratmaya devam etmektedir.

Üniversitelerin piyasa egemenliğine giderek daha fazla girmesi sonucunda akademik özerklikten artık neredeyse söz edilemez hale gelmesi, bilimsel bilgi

[1] Bu çalışma, yazarın *"The Neoliberal Transformation of Universities: A Critical Assessment of Academic Capitalism, Academic Autonomy and the Production of Scientific Knowledge"* başlıklı makalesinin genişletilmiş ve gözden geçirilmiş bir bölümünü içermektedir. Söz konusu makale, *Journal for Critical Education Policy Studies*, dergisinde Yıl, 2025, Cilt 22, Sayı 3'te yayımlanmıştır.

[2] ebru.eren.ebr@gmail.com

üretiminin ağırlıklı olarak piyasa çıkarlarına odaklı olması ve kamu yararının her geçen gün giderek daha fazla göz ardı edilmesi, bilim insanlarının önünde önemli bir problem olarak durmaya devam etmektedir. Buradan hareketle bu çalışma, akademik kapitalizmin yol açtığı sorunların daha fazla görünür kılınmasına katkı sağlayarak özellikle üniversitelerin piyasa odaklı bir yaklaşıma yönelmesi sürecini ve bu sürecin bilimsel bilginin metalaşmasına ve kamu yararının giderek göz ardı edilmesine nasıl yol açtığını ortaya koyarken, aynı zamanda bu sürecin akademik özerkliği nasıl tehdit ettiğine dair önemli bulgular sunmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın üniversitelere hak ettiği değerin yeniden kazandırılarak piyasa egemenliğinden çıkarılmasına ve dolayısıyla topluma karşı sorumluluğunu koruyabilmesine, bilimsel bilgi üretiminin sadece toplumsal yarar için yapılması ve akademik özerkliğin yeniden kazanılabilmesi sürecinde politika yapıcılara, üniversite yönetimlerine ve akademisyenler arasında daha geniş bir farkındalık oluşturulmasına katkıda bulunmayı ummaktadır.

Bologna Süreci ve Üniversitelerde Neoliberal Yeniden Yapılanma

Üniversitelerin, yeni işlevler kazandırılarak, yerel ve küresel piyasalarla uyumlu hale getirilmesi Bologna süreci ile başlamıştır. Bu süreç küreselleşmenin yükseköğretime etkilerini çok açık bir şekilde göstermektedir. Bologna süreci, küreselleşmenin bir sonucu olarak özellikle Amerika'daki üniversitelerle rekabet edebilecek bir yükseköğretim örgütlenmesi oluşturmak amacıyla Avrupa'daki üniversitelerin bir araya gelerek "Avrupa Yükseköğretim Alanı" ve "Avrupa Araştırma Alanı" oluşturma hedefini içeren bir reform süreci olarak tanımlanabilir (Reinalda, & Kulesza, 2006). Avrupa'daki Bologna Süreci ve Lizbon Stratejisi, ilk olarak 40'tan fazla ülkeyi bir Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı mümkün kılmak için bir araya getiren uluslararası katılımın en çarpıcı örneklerinden biri olarak görülmektedir (Altbach et al., 2009).

Bologna Süreci ve Lizbon Stratejisi, üniversitelerde piyasa hâkimiyeti kurma çabalarında tetikleyici bir rol oynamaktadır (Alberto & Antonio, 2004; Hartman, 2008). Bologna Süreci, yükseköğretim kurumlarını piyasaya açmayı ve sermaye gruplarının önceliklerine daha duyarlı hale getirmeyi, böylece bu kurumların sermaye gruplarının yönetimine daha fazla entegre olmasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Pechar, 2007).

Bu süreçle birlikte kıta Avrupası'ndaki ülkelerin yükseköğretim sistemlerini Anglo-Sakson yükseköğretim modeline dönüştürmesi en öncelikli beklentiler arasında yerini almıştır. Dolayısıyla bu beklenti aslında çok önemli bir değişime işaret etmiştir. Bilindiği üzere Anglo-Sakson modeli 19. yüzyılda ortaya çıkan Cambridge ve Oxford gibi üniversitelerin benimsediği piyasa odaklı ve girişimci bir yükseköğretim modelidir (Clark, 1998; Guerrero &Urbano, 2012). Dolayısıyla bu model, üniversiteleri rekabetçi bir ortamda faaliyet göstermeye zorlamakta, bu doğrultuda yükseköğretim kurumları, işgücü piyasasının ve toplumun taleplerini merkeze alarak eğitimin içeriğini ve sunumunu yeniden şekillendirmeye yönelmektedir (Knight, 2004).

Bu modelin benimsenmesi ile yükseköğretim sürecinde radikal dönüşümler yaşanmaya başlamıştır. Bu dönüşümler, üniversitelerin piyasa odaklı bir yaklaşımı benimsemelerine neden olmuş, sadece eğitim ve araştırma kurumları olarak değil, aynı zamanda küresel piyasalarla uyumlu çalışan yapılar olarak şekillendirilmesi ile sonuçlanmıştır. Bu süreçte piyasaya yönelik eğitim ve araştırma faaliyetleri giderek daha fazla üniversitelerin odak noktası haline gelmeye başlamıştır (Wächter, 2004). Üniversitelerin özel sektörle daha fazla iş birliği yapması, araştırma ve geliştirme faaliyetlerine ağırlık verilmesi ve benzeri dönüşümlerle yükseköğretim kurumları, küresel işgücü ve pazar taleplerine daha fazla yanıt verir hale gelmiştir. Eğitimin kalitesini artırmayı ve Avrupa yükseköğretim kurumlarının uluslararası rekabet gücünü desteklemeyi amaçlayan kalite güvencesi ve akreditasyon önemli hale gelmiş, yükseköğretim kurumları akreditasyon süreçlerine tabi tutulmuştur. Bu reformların etkisi, yükseköğretim kurumlarını geleneksel bir üniversite anlayışından küresel rekabetin ve piyasa koşullarının şekillendirdiği yeni bir modele taşımıştır (Wächter, 2004).

Bu süreçle üniversitelerin hem sanayinin ihtiyaç duyduğu emek gücünü yetiştirme hem de piyasaya uygun ürün, yenilik ve araştırmalar üretme açısından sermaye birikim süreçleri ile daha fazla eklemlendiği görülmektedir (Narin, 2011). Bu dönüşüm, kapitalizmin yeni bir aşaması olarak tanımlanan bilgi ekonomisine geçiş ile yakından ilişkilidir. Bilginin doğrudan ekonomik değer üreten stratejik bir kaynak hâline gelmesi, üniversiteleri sermaye açısından merkezi kurumlar konumuna taşımıştır. Akademik bilginin metalaşması, akademik kapitalizm tartışmaları, tekno-kentlerin ve üniversite-sanayi işbirliği mekanizmalarının yaygınlaşması bu sürecin somut göstergeleri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Gibbons ve arkadaşlarının (2012) "Mod 1"den "Mod 2"ye geçiş olarak tanımladığı bilgi üretim biçimindeki değişim, disiplinlerarası, uygulamaya dönük ve piyasa ile iç içe bir araştırma modelinin kurumsallaşmasına işaret etmektedir. Bu bağlamda sermayenin üniversiteye artan ilgisi, bilginin doğrudan ekonomik rekabet ve birikim stratejilerinin merkezine yerleşmesiyle açıklanabilir.

Bu süreç sonucunda ise kapitalist küreselleşme ile daha uyumlu hale getirilen üniversiteler eğitimden araştırmaya ve yönetime kadar her türlü faaliyetlerinde piyasa güdümü altında faaliyet gösterdikleri için özerkliklerini kaybetmeye başlamışlardır. Üniversitelerdeki kamu fonlarının azalmasıyla birlikte, araştırmalar giderek özel sektör fonlarına bağımlı hale gelmiştir. Eğitim programları giderek daha fazla piyasa odaklı bir yapılandırılma içine girmiştir. Üniversiteler piyasa taleplerine cevap vermek için öğrencilere "işgücü piyasasında değerli olacak" beceriler kazandıran programlar ve bölümler geliştirmeye başlamıştır. Bu dönüşüm, üniversitelerin özgün araştırmalar ve entelektüel katkılar yerine piyasa ihtiyaçlarına yönelik bilgi ve beceri aktaran kurumlar haline gelmesine yol açmaktadır (Giroux, 2007). Bazı üniversitelerin yönetim kurullarında iş dünyası temsilcilerinin bulunması, üniversitenin yönetim ve stratejilerinde piyasa önceliklerinin belirgin hale gelmesine yol açmaktadır. Bu durum, üniversitenin kararlarını akademik misyon doğrultusunda değil, ekonomik getiriler gözetilerek almasına sebep olmaktadır. Örneğin ABD üniversitelerinde piyasa güdümlü yönetim yapılarına geçişin

akademik özgürlük üzerinde kısıtlayıcı bir etkisi olduğu görülmektedir (Slaughter & Rhoades, 2004).

Yükseköğretim alanındaki dönüşümlerin ülkelerin kendine özgü iç dinamiklerine bağlı olarak da değişiklikler taşıdığını göz önünde bulundurmak gerekir. Dolayısıyla bu süreç her ülkede farklı şekillerde gerçekleştirilen bir dönüşüm hikâyesine sahiptir. Türkiye'deki üniversitelerin piyasa ile ilişkisi 1980'li yıllarda başlamıştır. 1980'lerden bu yana, kamusal hizmetlerin piyasaya açılmasını savunan görüş etrafındaki güçlü ve yeni ideolojik söylem dünyanın pek çok yerine yayılmış ve egemen söylem haline gelmiştir (Rizvi, 2016). Üniversitelerle piyasa ilişkisinin gerekliliği ile ilgili popülist söylem küreselleşme süreci ile birlikte daha egemen hale gelmeye başlamıştır. Böyle bir anlayışın egemen olduğu bir dönemde sistem değişimi için gerekli adımlar ne yazık ki demokratik olmayan yollarla atılmaya başlamıştır.

Sosyal devlet anlayışından neoliberal bir devlet anlayışına geçiş süreci dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye'de de oldukça zor bir tarihsel süreci içerisinde barındırmaktadır. Türkiye'de 12 Eylül 1980'de iktidar askeri yönetim tarafından ele geçirilmiş ve ülkede sıkıyönetim ilan edilmiştir. Bu süreçte 2547 sayılı kanun ile kurulan Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) kurulduğu günden itibaren akademisyenlerin ve üniversitenin özerkliğinin önündeki engellerden biri olmuştur (Timur, 2000). Tarihsel süreç içerisinde gerek yönetsel, gerek bilimsel bakımdan devlete karşı hiçbir zaman özerk olamayan üniversiteler, özelleştirme süreci ile köklü dönüşümlerle karşı karşıya kalmıştır. Küreselleşme ile gelen özelleştirme eğilimleri, yükseköğretimde kamu kaynaklarına olan bağımlılığı azaltarak, piyasa açısından daha girişimci ve rekabetçi yapıya sahip bir üniversite anlayışının ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır (Altbach vd., 2009). Halihazırda böyle bir yapılanma içerisinde olan Türkiye'deki yükseköğretim sistemi Bologna sürecine katılımı ile daha fazla piyasa ile ilişkili hale gelmiş ve yüksek öğretim sisteminde köklü değişimlere yol açmıştır. Özellikle bu dönüşümden sonra Türkiye üniversiteleri Anglo Sakson geleneğe daha da yakın olmuştur.

Avrupa Birliği'nin gerçekleştirdiği en kapsamlı reformlardan biri olan Bologna Süreci'ne Türkiye, 2001 yılında katılarak yükseköğretim sistemini bu sürecin gerektirdiği standartlara uyumlu hale getirmek için önemli reformlara başlamıştır (Kaya, 2015). Bu süreç Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası alanda rekabet gücünü artırma ve Avrupa ile akademik işbirliğini derinleştirmeye odaklı olmuştur. Sonraki süreçte Türkiye'de yükseköğretim alanındaki yapısal değişikliklerin neredeyse tamamı Bologna süreci ile ilişkili bir halde gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin Bologna sürecinin diğer Avrupa ülkeleri ile kıyaslandığında daha hızlı bir şekilde tamamlandığı görülmektedir.

Türkiye'nin Bologna sürecine üye olması ile birlikte üniversitelerin piyasa ile ilişkisi daha yakın bir hale gelerek üniversitelerde neoliberal dönüşüm süreci hız kazanmıştır. Bologna sürecine bağlı üniversitelerde çok sayıda reformlar yapılmış ve özel sektörle üniversiteler arasındaki işbirliği giderek artmıştır. Kamu fonlarının azalması ve alternatif kaynak arayışları özel sektörle daha fazla iş birliği yapma konusunda etkili olmuştur (Önal, 2012). Bu durum

özellikle mühendislik, işletme ve teknoloji gibi alanlarda daha yoğun bir şekilde görülmeye devam etmektedir. Bazı üniversiteler büyük sanayi ve teknoloji firmaları ile ortak araştırma projeleri geliştirmekte ve laboratuvar olanaklarını bu tür firmalar için tahsis etmektedir. Örneğin Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Teknokent, Türkiye'nin ilk teknoparklarından biri olup çeşitli sanayi ve teknoloji firmalarıyla işbirliği içinde çalışmaktadır. Teknokent içinde birçok firma, üniversitenin laboratuvar olanaklarından yararlanarak araştırma projeleri geliştirmektedir (ODTÜ, 2024). İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) Arı Teknokent, teknoloji ve inovasyon odaklı pek çok şirkete ev sahipliği yapmakta ve akademik araştırma ile özel sektör işbirliğini teşvik etmektedir. İTÜ'nün çeşitli mühendislik bölümleri, özel sektörle ortak projelerde yer almakta ve laboratuvarlarını bu projeler için kullanıma açmaktadır (İTÜARI, 2024). Gebze Teknik Üniversitesi (GTÜ) Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ile sıkı işbirliği içindeki GTÜ, özellikle Kocaeli ve çevresindeki sanayi bölgelerindeki firmalarla ortak projeler geliştirmektedir. Araştırma laboratuvarları bu işbirliklerinde aktif olarak kullanılmaktadır (GTÜ, 2024). Bilkent Üniversitesi Cyberpark, pek çok yerli ve yabancı şirketle işbirliği içinde çalışmaktadır. Bilkent Üniversitesi, Ar-Ge odaklı şirketlerle ortak projeler yürüterek araştırma laboratuvarlarını bu firmaların erişimine sunmaktadır (Bilkent Cyberpark, 2024). Bu teknoparklar ve işbirlikleri, Türkiye'de üniversitelerin sanayi ile daha fazla entegre olmasına ve piyasa odaklı bir araştırma ortamının gelişmesine, üniversitelerde akademik bağımsızlığın sınırlanmasına ve bilimsel çalışmaların önceliklerini piyasa taleplerine göre belirlenmesine yol açmaktadır. Türkiye'de olduğu gibi diğer ülkelerde de üniversite sistemi bir bütün olarak sermayenin kâr istenci ekseninde yeniden yapılandırılmaya çalışılmaktadır.

Bologna sürecinde küresel bir politikaya bağlı olarak ülkelerin yükseköğretim politikalarını şekillendirmesi beklenmektedir. Bu süreci bir nevi sömürgeleştirme biçimi olarak da görmek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında Avrupa kurumları tarafından dayatılan eğitim çerçevelerinin, özellikle Asya'da, tarihsel hâkimiyet kalıplarını nasıl yansıttığını açık bir şekilde göstermektedir. Asya'da, eski sömürgecilerin yükseköğretim politikaları ve yapıları üzerindeki etkisinin önemli bir şekilde devam ettiği görülmektedir. Örneğin, Hindistan ve Endonezya gibi ülkeler, eski sömürgecilerinin eğitim modellerini benimsediği için yerel bilgi sistemlerinin ve kültürel bağlamlarının zaman zaman göz ardı edildiği bir durumla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, Bologna Süreci'nin yalnızca akademik standartlaşmayı teşvik eden teknik bir reform olarak değil, aynı zamanda sömürge güçlerinin tarihsel anlatılarını çağdaş eğitim uygulamaları aracılığıyla yeniden üreten bir mekanizma olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır. Batı merkezli çerçeve ve değerlerin önceliklendirilmesi, yerel eğitim felsefelerinin ve bilgi üretim biçimlerinin marjinalleşmesi riskini beraberinde getirirken (Rizvi & Lingard, 2009) bu dönüşümün etkileri üniversitelerin kurumsal yapılarıyla sınırlı kalmamaktadır.

Bologna Süreci ile üniversitelerin piyasa odaklı bir yapıya doğru yeniden yapılandırılması, yalnızca yönetsel ve örgütsel düzenlemeleri değil, üniversitelerin temel işlevlerinden biri olan bilimsel bilgi üretimini de doğrudan etkile-

miştir. Bu yapısal dönüşüm, bilgi üretme pratiklerini piyasa ilişkileri içine çekmiş, bilimsel bilginin niteliği, işlevi ve değeri üzerine yeni ve eleştirel tartışmaların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Üniversitelerde Bilimsel Bilgi Üretimi ve Metalaşması

Neoliberal politikalar ve piyasa odaklı yeniden yapılanma süreçleri, üniversiteleri yalnızca eğitim ve araştırma kurumları olmaktan çıkararak, bilimsel bilginin üretildiği, dolaşıma sokulduğu ve ekonomik değere dönüştürüldüğü mekânlar hâline getirmiştir. Neoliberal yeniden yapılanma süreciyle birlikte üniversitelerde bilimsel bilgi üretimi, kamusal yarar ve eleştirel düşünce temelinden giderek uzaklaşarak piyasa mantığına eklemlenen bir faaliyet alanına dönüşmüştür. Bologna Süreci'nin teşvik ettiği performans ölçütleri, rekabet, akreditasyon ve çıktı odaklılık, bilginin değerini toplumsal katkısından ziyade ekonomik getirisi üzerinden tanımlamaya başlamıştır. Bu bağlamda bilimsel bilgi, özgür ve özerk bir entelektüel üretim alanı olmaktan çıkarak fonlanabilirlik, ticarileştirilebilirlik ve piyasa talebine uygunluk kriterleriyle değerlendirilen bir meta niteliği kazanmıştır. Üniversiteler ise bu süreçte eleştirel bilgi üretiminin mekânları olmaktan çok, küresel bilgi piyasaları içinde rekabet eden kurumsal aktörler hâline gelmiştir.

Neoliberal dönüşümün üniversiteleri piyasa mantığına eklemlemesi, bilginin üretim, dolaşım ve meşrulaştırılma süreçlerini de siyasal ve ekonomik güç ilişkileriyle daha doğrudan bağlantılı hale getirmiştir. Bu bağlamda bilim, yalnızca nesnel ve özerk bir bilgi üretim faaliyeti olarak değil, egemen ideolojiler ve piyasa dinamikleri tarafından şekillenen toplumsal bir etkinlik olarak konumlanmaktadır. Bilim siyasal güç ilişkilerine göre şekillenen bir toplumsal etkinlik olmakla birlikte genel olarak piyasa ilişkileri etrafında şekillenmektedir (Giroux, 2007).

Üniversitelerin, topluma ilişkin çeşitli konularda tek tipleştirilmiş bir anlayışı dayatarak düşünsel çeşitliliği sınırlandırma ve kontrol etme eğiliminin giderek daha görünür hâle geldiği söylenebilir. Bu bağlamda, Gramsci'nin kültürel hegemonya kavramı, bu süreci anlamamızda önemli bir çerçeve sunmaktadır. Gramsci'ye göre, toplumdaki baskın gruplar yalnızca siyasi ya da ekonomik güç aracılığıyla değil, aynı zamanda üniversiteler, medya ve edebiyat gibi kültürel kurumlar vasıtasıyla da kontrolü elinde tutar (Gramsci, 1971). Bu kurumlar, çeşitli konulara ilişkin tek tip bir anlayışı teşvik ederek düşünce çeşitliliğini baskılayabilir ve statükonun pekişmesine katkıda bulunabilir. Günümüzde üniversitelerin toplumsal çeşitlilik ve eleştirel düşünceyi kısıtlamaya yönelik eğilimleri, onları giderek daha fazla piyasa çıkarlarına hizmet eden kurumlar haline getirmektedir. Piyasalaşma, üniversiteleri daha fazla kaynak sağlamak için özel sektör ve hükümet çıkarlarına uygun bir çizgide durmaya zorlamaktadır. Bu da üniversitelerde daha standart, piyasa dostu bir anlayışın teşvik edilmesi eleştirel bakış açılarının sınırlandırılması riskini doğurmaktadır.

Gramsci'nin kültürel hegemonya teorisinde belirttiği üzere, baskın gruplar (piyasa odaklı aktörler ve sermaye), çıkarlarına hizmet eden düşünce biçimlerini artık yalnızca ekonomik güç aracılığıyla değil, aynı zamanda piyasalaşma

yoluyla üniversiteler gibi kültürel kurumlar üzerinden daha yoğun biçimde yaymaktadır (Gramsci, 1971). Üniversitelerin piyasalaşması sürecinde, fon ve kaynak sağlama gibi gerekçelerle üniversite yönetimleri ve akademisyenler, toplumsal ve ekonomik statükoya meydan okumayan, onunla uyumlu olan bir akademik çizgide kalmaya teşvik edilmektedir. Örneğin, bazı disiplinler (mühendislik, işletme, uygulamalı bilimler) bilimsel çalışmalar için daha fazla kaynak alırken, eleştirel sosyal bilimler ya da beşeri bilimler gibi alanlara daha az fon sağlanması, bu durumu somutlaştıran bir örnektir. Piyasa egemenliğinin hâkim olduğu bir ortamda üniversiteler, toplumda belirli konularda sorgulayıcı veya alternatif yaklaşımlar geliştirmek yerine, piyasanın çıkarlarına uygun bir kültürel hegemonya oluşturmaya katkıda bulunmaya gün geçtikçe daha fazla yaklaşmaktadır. Bu da üniversitelerin toplum yararına bilgi üretimi ve eleştirel perspektif sunma işlevini zayıflatmakta ve aynı zamanda bilim insanlarının sistemdeki mevcut yapıları sorgulamalarının önüne geçmektedir. Bu süreç, üniversitelerin misyonunu yeniden şekillendirerek onları geniş bir düşünce çeşitliliğini desteklemek yerine tek tip, piyasa odaklı bir anlayışa yönelten bir yapıya dönüştürmektedir.

Bilimin piyasaya açılması ile bilginin teknik boyuta indirgenmesi ve bilginin özelleştirilmesi, bilginin ortak değer olmaktan çıkartılıp bir "yatırım nesnesi"ne dönüşmesine yol açmaktadır. Kapitalist sistemde her şeyin metalaştırıldığı gibi şüphesiz küresel aktörler tarafından bilimsel bilgi üretiminin de metalaştırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda bilimsel çalışmaların odağında neoliberal politikaların giderek daha fazla yer alması sonucunda "bilim için bilim" anlayışının yerini giderek "piyasa için bilim" anlayışının alması kapitalizm-bilim ilişkisini tekrar sorgulamayı gerektirmektedir. Kimyacı artık toplum için değil, Du Pont, Union Carbon, Eczacıbaşı, Roche, Bayer şirketleri için çalışmaktadır (Kükürt, 2009). Çevre biliminde, fosil yakıtların iklim değişikliği üzerindeki etkileri uzun zamandır bilinmektedir. Ancak, büyük enerji şirketlerinin lobileri ve hükümetler üzerindeki baskıları nedeniyle, bu tür araştırmalar geçmişte göz ardı edilmiş veya yavaşlatılmıştır. Çevreyle ilgili çalışmaların fosil yakıt endüstrisi tarafından finanse edilmesi, iklim değişikliğinin etkilerini küçümseyen bazı araştırmaların öne çıkmasına yol açmıştır (Union of Concerned Scientists, 2007).

Benzer şekilde, şeker endüstrisi de obezite ve kalp hastalıkları ile şeker arasındaki bağlantıyı gizlemek için bazı araştırmalara destek vermiştir (Kearns vd, 2016). Bazı ülkelerde tarafsız bilimsel araştırma merkezleri olan üniversiteler bile şimdi Amerika'da özel şirketlerin ya da mermi, bakteriyoloji silahları veya kitle yıkımı için başka araçlar üzerine çalışan hükümet bürolarının para yatırdığı projelerin merkezi olmaktadırlar (Kükürt, 2009, s. 21). Bu gibi durumlar, şirketlerin piyasa çıkarları doğrultusunda bilimi etkileme çabalarının sadece bazı örneklerindendir. Bu örnekler bilimsel bilginin şirketlerin çıkarları doğrultusunda yönlendirildiği ve tarafsızlık sorunu oluşturabileceği konusunda soru işaretleri yaratmaktadır.

Birçok bilimsel bilginin toplumun ihtiyaçlarından öte sermayenin ihtiyaçlarına göre şekillenmesi bilimsel bilginin üretiminde hangi saiklerle yola çıkılması gerektiğine dair kadim soruyu tekrar düşünmeyi gerektirmektedir (Özuğurlu,

1998). Mülkiyet ilişkilerine bağlı olan bilimsel bilginin üretiminin kâr amacına, yayılmasının ticarileşmesine bağlı hale geldiği, bu yüzyılda artık daha açık bir şekilde görülebiliyor. Bilimin piyasa ile ilişkisi tarihte hiç olmadığı kadar güçlenmiştir. Dolayısıyla bilimsel bilginin hakikati arama çabasına bağlı olarak üretildiği, insanlığın evrensel bilgi hazinesine ait, kamusal kullanıma açık olduğu ve toplumsallaşarak yayıldığı günler geride kalmaya başlamış durumdadır.

Ball (2012) yükseköğretimin neoliberalleştirilmesi sürecinde hem uygulamaların hem de ilkelerin birlikte ele alınması gerektiğinin altını çizerek bu süreçte değişim değerinin giderek üniversite söyleminin ve karar almanın aracı haline geldiğini öne sürer. Bu bağlamda neoliberal politikaların egemen olduğu üniversite bilginin yaratılması ve yayılmasından çok değişim değeri üretimiyle daha yakından bir ilişki içerisindedir. O halde üniversite hem pratikte hem de ilkesel olarak piyasa kurallarına bağlı bir şekilde varlık göstermeye başlamıştır. Üniversitelerde üretilen bilimsel çalışmalar bir taraftan kapitalist ideolojiyi yeniden üretmeye, diğer taraftan sermaye birikimine katkı sağlayacak beklentilere uygun çalışmalar haline gelmektedir (Kükürt, 2009). Kapitalizmin bilim alanına girişi ile akademik kapitalizmin egemen olduğu üniversitelerdeki bilgi üretimi de kaçınılmaz olarak metalaşmaktadır.

Bilginin metalaşması ile akademisyenler, araştırmalarını finansal destek sağlayan büyük şirketlerin çıkarlarına uygun şekilde yapmaya zorlandıkları bir sürecin içerisinden geçmektedirler. Örneğin ilaç endüstrisi bazı sağlık araştırmalarını finansal olarak desteklemekte ve bu destekler, araştırmaların sonuçlarını şirketlerin lehine etkileyebilmekte, çarpıtılmasına neden olmaktadır (Angell, 2005). Bilimsel bilginin metalaşması hem akademisyenlerin piyasa odaklı araştırmalar yapmaya teşvik edilmesine hem de bu nedenle bilimsel tarafsızlığın zedelenmesine neden olmaktadır. Sonuç olarak bilim insanları, yürütecekleri bilimsel çalışmaları özgürce belirleyememekte, bu nedenle çalışma süreçleri üzerinde karar alma ve denetim kurma olanaklarını giderek yitirmektedir. Bu durum, bilim insanlarının ürettikleri bilimsel bilgiyle kurdukları ilişkinin zayıflamasına ve nihayetinde kopmasına yol açarak derin bir yabancılaşma sürecini beraberinde getirmektedir. Bu süreçte bilimsel bilgi, bilim insanlarının emeklerinin ve emek güçlerinin bir ürünü olmaktan çıkarak, üreticisinden kopan ve bir meta niteliği kazanan bir varlık hâline gelmektedir. Lukács'ın (2006) "şeyleşme" kavramı ile tanımladığı bu durumda emek, rasyonelleştirilerek salt nicel ölçütler üzerinden değerlendirilmektedir. Aynı zamanda bilim insanının faaliyeti, kendisine karşı nesnelleşmekte, böylece üretim süreci öznel ve yaratıcı bir etkinlik olmaktan çıkarak, üreticisinden kopuk bir biçimde varlık kazanan bilgi nesnelerinin üretimine indirgenmektedir.

Her şeyin metalaştırıldığı bu süreçte, bilim insanlarının giderek değişim değeri olan bilgileri üretmeye yönelmesi, bilimsel bilgi üretiminin anlamında da köklü bir dönüşüme işaret etmektedir. Bilimsel bilgi üretimi, bu bağlamda, kamusal yarar ve eleştirel düşünceden ziyade akademik kariyer elde etmeye, rekabet gücünü artırmaya ve öğrenci merkezli olmaktan çok pazarın ve sermayenin ihtiyaçlarına hizmet eden bir faaliyet alanına dönüşmektedir

(Coşkun, 2008, s. 198). Bu süreçte bilim insanlarının araştırma problemini seçme biçimleri, dayandıkları kuramsal çerçeveler, araştırma sonuçlarını sunma pratikleri, çalışma ortamındaki ilişkiler, eğitim faaliyetleri ve sundukları eğitimin içeriği giderek piyasa dinamiklerinden etkilenmeye başlamaktadır. Böylece değişim değeri yaratma kaygısı tüm akademik sürece egemen olmakta, akademisyenlik faaliyeti de kamusal ve eleştirel bir entelektüel uğraş olmaktan uzaklaşarak piyasa değeri üzerinden işleyen bir emek biçimine dönüşmektedir. Coşkun'un (2008, s.199) bu bağlamda yaptığı saptama, akademik özgürlük üzerine düşünürken önemli bir katkı sunmaktadır:

> Bilimsel çalışmalar bir kez pazarlamaya yönelik olarak yapıldığında, daha doğrusu bilimsel üretim değişim değerine sahip bir çıktı haline getirilip akademik bir rekabet konusuna dönüştürüldüğünde her türlü akademik ve bilimsel özerklik de bir tarafa bırakılacak, akademisyen bizzat pazarın/pazar ilişkilerinin merhametine terk edilecek(tir).

"Akademisyenlerin piyasanın merhametine terk edilecek olması" akademik özgürlüğün ve bilim insanlarının otoritelerinin giderek ortadan kalkmasının görünür kılınmasında çarpıcı bir benzetme olarak görülebilir. Akademisyenlerin piyasanın merhametine terk edilecek olmasında başrol oynayan özellikle girişimci üniversiteler, başarı sıralamalarında ilk sıralarda yer alabilmek için bilim insanlarını akademik kapitalizmin gereklerine uygun çalışmalar yapmaları konusunda teşvik etmekte ya da terfi kriterleri ile bu çalışmaları yapmaya zorlamaktadır (Perkmann & Walsh, 2007).

Özellikle dünya çapında tanınan Stanford Massachusetts Institute of Technology, Oxford, Harvard, California ve Berkeley gibi araştırma üniversiteleri bilim insanlarını piyasa odaklı araştırmalar yapmaya, girişimcilik faaliyetlerine katılmaya ve start-up kültürüne teşvik etmektedirler. Bilim insanlarının bu tür faaliyetlere katılımı ödüllendirmektedir. Ayrıca girişimci üniversiteler bilim insanlarına çeşitli girişimcilik programları sunmakta ve bu tür faaliyetler için finansal ve lojistik destek sağlamaktadırlar (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000).

Akademik kapitalizmin gereklerine uygun üretim pratiklerinin dışında kalmayı tercih eden akademisyenlerin çeşitli yapısal sorunlarla karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir (Rhoades & Slaughter, 2004). Bu sorunlar arasında çalışmaların üniversite tarafından görünmez kılınması ya da dışlanması, finansal güvencesizlik, kariyer ilerlemesinde aksaklıklar ve güvensiz çalışma ortamları öne çıkmaktadır. Piyasa değeri üretemeyen ya da akademik emeğini pazarlama performansı üzerinden değerlendiren ölçütlere uyum sağlayamayan akademisyenler ile bu çerçevenin dışında kalan akademik üretimler, akademik alanın dışına itilme ya da periferide konumlandırılma riskiyle karşı karşıya kalmaktadır (Coşkun, 2008, s. 198).

Bilimsel bilgi üretiminin arz ve talebe göre belirlendiği, bilginin pazara yönelik bir meta haline getirildiği bir süreçte, bilimsel üretim kaçınılmaz olarak deyim yerindeyse pazar değeri olan bilgi alanlarına doğru hızla kaymaya devam ederken, bilim insanlarının çoğu bu süreci ya sessiz ya da memnun bir şekilde

izlemektedir. Dolayısıyla akademide oluşan bu sessizlik ve memnuniyet kültürü, akademik özgürlüğün giderek daha fazla ortadan kaybolmasında en etkili sebeplerden biri haline gelmektedir. Bugün binlerce şirketin kurucusunun ya da ortaklarının bilim insanlarından oluştuğu görülmektedir. Hem buluşlarını ticarileştirmenin bir yolu olarak şirket açan hem de bu şirketler üzerinden daha fazla para kazanmayı hedefleyen bilim insanlarının, bilim insanı kimliğinin yerini iş insanı kimliğine bıraktığı görülmektedir. Bilim insanlarını "akademik girişimcilere" dönüştüren bu mesele konusunda Giroux (2007, s.26) daha da ileri bir noktaya dikkat çekmektedir:

> Aynı derecede rahatsız edici olan bir başka durum da çok sayıda akademisyenin, araştırmalarına sponsor olan şirketlerin hisselerine sahip olmalarıdır. Kamusal değerlerle ticari menfaatler arasındaki sınırlar ortadan kalktığı için birçok akademisyen gerçeği aramaktan çok şirket menfaatlerini gözetmekle ilgilenmektedir.

Giroux'nun (2007) dikkat çektiği noktadan hareket edildiğinde akademik kapitalizmin ilkelerine bağlı bilim insanlarının, gizli özelleştirme uygulamaları arasında yer alan ve çok etkili bir şekilde kullanılan sponsorluk faaliyetleri yoluyla kendi şirketlerinin reklamlarını yapmaları daha fazla kâr elde etme arzusunda olduklarını açık bir şekilde göstermektedir (Ball & Youdell, 2008). Şirket kültürünün egemen olduğu üniversiteler bilim insanlarını sadece kendi çıkarlarını düşünen rekabetçi bireyler başka bir deyişle homo economicus haline getirmektedir. Bu bağlamda bilimsel araştırmalar yoluyla elde edilen bilgi, bu anlayışla beraber insanlığın ortak yararına, evrensel değerlerine hizmet etmekten çok kâra ve kişisel çıkarlara hizmet eder duruma gelmektedir.

Bilim insanlarının piyasa değeri olan araştırmalara yönelmelerinin diğer bir nedeni ise daha önce belirtildiği gibi Bologna süreci ile yükseköğretim politikalarında yaşanan dönüşümdür. İktisadi rasyonalite çerçevesinde yaşanan dönüşümlerle birlikte akademik kapitalizme merhaba diyen üniversiteler tıpkı özel mal ve hizmet sunan işletmeler gibi maksimum seviyede kâr elde etme amacını ön planda tutarak yükseköğretim hizmetleri vermeye başlamışlardır (Aktan, 2021). Yükseköğretim politikalarında akademik kapitalizmin egemen olduğu bu süreçte siyasal iktidarların üniversite programlarını araçsalcı bir yaklaşımla teknik becerilere dayalı olarak oluşturduğu ve piyasa ideolojisine yönelik politikalar izlediği görülmektedir. Bunun sonucunda bilim insanlarının araştırma tercihlerindeki değişimlere bağlı olarak piyasa değeri olan araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Rasyonelleşme yoluyla bilim insanlarının bireysel nitel özellikleri giderek dışarıda bırakılmaktadır. Bu durum çalışma sürecinin rasyonel bir hesaplama yoluyla bölünmesine ve böylece bilim insanlarının yürüttüğü faaliyetin bütünüyle olan ilişkisinin de parçalanmasına ve harcadığı emeğin kendini mekanik olarak tekrarlayan bir işleve indirgenmesine yol açmaktadır. Aynı zamanda akademisyenin hem nesnel açıdan hem de çalışma süreci ile olan ilişkisi açısından bilim insanını artık bu sürecin gerçek bir öznesi olmaktan çıkarmaktadır. Lukacs'ın deyişiyle bilim insanları "kendisinden tamamıyla bağımsız ve hazır olarak önünde çalışır bulduğu, üstelik yasalarına da iradesi dışında uymak zorunda kaldığı mekanik bir sistemin içine

sokuşturulmuş ve böylece mekanikleştirilmiş bir parça rolünü" (Lukacs 2006, s.161) oynamaktadır. Bu bağlamda Gorz'un (2007) belirttiği gibi burada yürütülen faaliyetin kendine ait bir amacı olmadığı, kendi amaçları dışında bir amaca hizmet ettiği için özerk olmadığı öne sürülebilir.

Sonuç olarak bu süreç sonucunda bilimsel faaliyetler bilim insanının özgürce karar verdiği bir süreç sonucunda ortaya koyduğu emek ürünü olmaktan çıkmıştır. Heteronom çalışma koşullarının egemen olduğu bir ortamda çalışmalarını özerk bir şekilde yürütmek için mücadele eden ve direnen bilim emekçileri olmasına karşın genel olarak bilimsel araştırma faaliyetlerinin akademik kapitalizmin egemen olduğu bilimsel çalışma alanlarında özerk bir faaliyet olarak yürütüldüğü söylenemez.

Sonuç ve Tartışma

Bu yazıda, Bologna Süreci ile ivme kazanan neoliberal yeniden yapılanmanın üniversiteleri nasıl piyasa mantığına eklemlediği ve bu dönüşümün bilimsel bilgi üretimi üzerindeki etkileri eleştirel bir perspektifle tartışılmıştır. Bulgular ve kuramsal tartışmalar, üniversitelerin giderek kamusal yarar ve eleştirel düşünce üretme işlevinden uzaklaşarak, piyasa taleplerine göre şekillenen kurumsal yapılara dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Bilimsel bilginin üretimi, dolaşımı ve meşrulaştırılması süreçleri fonlanabilirlik, ticarileştirilebilirlik ve değişim değeri gibi ölçütler üzerinden değerlendirilmeye başlanmış, bu durum bilginin kamusal niteliğini zayıflatarak onu metalaşmış bir çıktı haline getirmiştir.

Akademik kapitalizmin üniversitelerde egemen hale gelmesiyle birlikte, bilim insanlarının araştırma gündemleri, kuramsal tercihleri ve üretim pratikleri de piyasa dinamikleri tarafından belirlenir olmuştur. Eleştirel, sorgulayıcı ve kamusal yararı önceleyen araştırmalar giderek marjinalleşirken, sermaye birikimine katkı sunan, kısa vadeli ekonomik getirisi olan çalışmalar teşvik edilmektedir. Bu süreç, akademik özerkliği aşındırmakla kalmamakta, aynı zamanda bilim insanlarının emekleriyle kurdukları ilişkiyi de dönüştürerek yabancılaşmayı derinleştirmektedir. Bilimsel üretim, bilim insanının öznesi olduğu bir entelektüel faaliyet olmaktan çıkarak, heteronom koşullar altında yürütülen, performans ve rekabet baskısıyla biçimlenen bir emek sürecine indirgenmektedir. Bu bağlamda, üniversitelerin yalnızca piyasa aktörlerinin taleplerine yanıt veren kurumlar haline gelmesi, bilginin toplumsal dönüşüm yaratma potansiyelini de ciddi biçimde sınırlamaktadır. Gramsci'nin kültürel hegemonya kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, üniversiteler giderek egemen ideolojinin yeniden üretildiği alanlara dönüşmekte, eleştirel düşünce ve alternatif bilgi üretimi zayıflatılmaktadır. Böyle bir ortamda akademik sessizlik ve uyum kültürü, piyasa egemenliğinin sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bu hegemonik sürecin işleyişi, yalnızca yapısal mekanizmalarla değil, aynı zamanda akademik öznelerin bu yapılarla kurdukları ilişki üzerinden de anlaşılmalıdır.

Neoliberal dönüşüm sürecinde bilim insanları yalnızca yapısal baskıların pasif taşıyıcıları değil, aynı zamanda bu sürecin yeniden üretiminde ya da dönüştürülmesinde rol oynayan özneler olarak da değerlendirilmelidir. Bu

bağlamda "aktif rıza" kavramı, akademisyenlerin piyasa temelli performans ölçütlerini ve rekabetçi normları içselleştirerek bu yapının sürdürülmesine nasıl katkıda bulunabildiklerini açıklamak açısından önemlidir. Ancak bu durum, bilim insanlarının tümüyle edilgen konumda oldukları anlamına gelmemektedir. Aksine, neoliberal rasyonalitenin egemenliği altında dahi mikro ve makro düzeyde çeşitli direniş pratikleri ortaya çıkabilmektedir. Mikro düzeyde, araştırma gündemini kamusal yarar doğrultusunda belirleme, eleştirel içerikleri müfredata dâhil etme ya da dayanışma ağları oluşturma gibi pratikler öne çıkarken, makro düzeyde sendikal örgütlenmeler, kolektif akademik oluşumlar ve kamusal üniversite savunusu gibi daha örgütlü karşı koyuş biçimleri görülebilmektedir. Bu çerçevede akademisyenlerin failliğini görünür kılmak, neoliberal dönüşümün yalnızca belirleyici bir yapı değil, aynı zamanda mücadeleye açık bir alan olduğunu da ortaya koymaktadır. Akademisyenlerin bu çok katmanlı konumunu dikkate alarak üniversitelerin dönüşümünü yalnızca yapısal zorunluluklar üzerinden değil, aynı zamanda öznellikler, rıza mekanizmaları ve direniş imkânları üzerinden de değerlendirmesi önem taşımaktadır.

Tam da bu noktada, eleştirel pedagoji önemli bir karşı çıkış alanı sunmaktadır. Eleştirel pedagoji, eğitimi ve bilgi üretimini nötr ve teknik süreçler olarak değil, güç ilişkileri, ideoloji ve toplumsal eşitsizliklerle iç içe geçmiş politik alanlar olarak ele alır. Bu yaklaşım, üniversitelerin piyasa mantığına teslim edilmesine karşı bilginin kamusal, özgürleştirici ve dönüştürücü niteliğini yeniden düşünmeyi mümkün kılar. Eleştirel pedagojinin temel iddiası, eğitimin ve bilginin yalnızca mevcut toplumsal düzeni yeniden üretmekle yetinmemesi, aksine bu düzeni sorgulayan ve dönüştüren bir pratik olması gerektiğidir. Bu doğrultuda eğitimciler ve akademisyenler, piyasa odaklı performans ölçütlerini sorgulayan, bilginin değişim değerine indirgenmesine karşı duran ve kamusal yararı merkeze alan bir akademik duruş geliştirmekle yükümlüdür. Eleştirel pedagojik bir perspektif, eğitimcilerin yalnızca bilgi aktaran teknisyenler değil, toplumsal sorumluluk taşıyan entelektüeller olarak konumlanmasını gerektirir. Akademisyenlerin, müfredat tasarımından araştırma gündemlerine, öğretim pratiklerinden kurumsal yönetime kadar her düzeyde neoliberal rasyonalitenin etkilerini görünür kılmaları ve bunlara karşı kolektif direniş biçimleri geliştirmeleri önem taşımaktadır.

Ayrıca eleştirel pedagojinin sunduğu imkânlar, üniversitelerde dayanışma ağlarının güçlendirilmesi, akademik emeğin kolektif savunusu ve alternatif bilgi üretim pratiklerinin geliştirilmesi açısından da önemlidir. Akademisyenlerin yalnızca bireysel kariyer stratejileriyle değil, kolektif mücadele ve dayanışma pratikleriyle hareket etmeleri, akademik özgürlüğün yeniden kazanılmasında kritik bir rol oynayabilir. Bu bağlamda sendikal örgütlenmeler, eleştirel akademik kolektifler ve kamusal üniversite savunusu, piyasa egemenliğine karşı önemli araçlar olarak değerlendirilebilir. Üniversitelerin neoliberal dönüşümü ve bilimsel bilginin metalaşması kaçınılmaz ve doğal süreçler olarak değil, belirli siyasal, ekonomik ve ideolojik tercihler sonucunda ortaya çıkan tarihsel süreçler olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle bu dönüşümün tersine çevrilebilmesi de mümkündür. Eleştirel pedagoji, bu yönde hem kuramsal hem de pratik bir mücadele zemini sunmakta, üniversite-

lerin yeniden kamusal, özerk ve toplumsal sorumluluk taşıyan kurumlar haline gelmesi için güçlü bir imkân alanı yaratmaktadır. Eğitimcilerin ve bilim insanlarının bu imkânı sahiplenmesi, yalnızca akademinin değil, demokratik bir toplumun geleceği açısından da yaşamsal önemdedir. Sonuç olarak, kamusal, özerk ve dayanışmacı bir akademi tahayyülünü birlikte kurma sorumluluğunu üstlenmek çok önemli bir yere sahiptir, zira dönüşüm, ancak kolektif bilinç ve ortak mücadeleyle mümkün olabilir.

Kaynakça

Aktan, C.C. (2021) *Academic Capitalism From Transnational Higher Education to Multinational Higher EducationCompanies*. Konya: Litera Turkish Publications

Alberto, A. ve Antonio M. (2004). Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education,* 48, 79- 100.

Altbach, P.G., Reisberg, L. ve Rumbley, L.E. (2009) *Trends in Global Higher Education: Traking an Academic Revolution.* France: UNESCO 2009 World Conference on Higher Education

Angell, M. (2005) *The TruthAbout The DrugCompanies: How TheyDeceive Us and What To Do About it.* New York: Random House.

Ball, S. ve Youdell, D. (2008) Hidden Privatisation in Public Education. *Education İnternational*. Belgium: Brussels

Ball, S. J. (2012) 'Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University', *British Journal of Educational Studies*, 60 (1), ss.17-28.

Bilkent Cyberpark (2024) *Erişim:* https://www.cyberpark.com.tr/ (Erişildi: 25 Ocak 2026).

Clark, B. R. (1998) *CreatingEntrepreneurialUniversities: OrganizationalPathways to Transformative Change*. Oxford: Pergamon Press.

Coşkun, M. K. (2008) 'Üniversite Eğitimi ve Akademisyenler: QuoVadis?', *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2 (3) ss. 197–202.

Etzkowitz, H. ve Leydesdorff, L. (2000) 'The dynamics of innovation: From national systems and 'mode 2' to a triple helix of university–industry–governmentrelations'. *Research Policy, 29* (2), ss. 109–123. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4

Giroux, H.A. (2007) Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm. İstanbul: Kalkedon

Gibbons, M., Limoges, C. Nowotny, H. Schwartzman, S, Scott, P. ve Trow, M. (2012) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies.* Sage Academic Books. London: SAGE Publications

Gorz, A. (2007) *İktisadi Aklın Eleştirisi.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Gramsci, A. (1971) *Selections from The PrisonNotebooks* Q. Hoare ve G. Nowell-Smith (eds. and trans.). New York: International Publishers.

GTU (2024) *Erişim:* https://gtuteknopark.com/firmalarimiz/ (Erişildi: 25 Ocak 2026).

Guerrero, M. ve Urbano, D. (2012) 'The development of an entrepreneurialuniversity', 37, ss. 43–7, Available at: https://doi.org/10.1007/s10961-010-9171-x

Hartmann, E. (2008) 'Bologna Goes Global: A New Imperalism in the Making?', *Globalisation, Socities and Education,* 6 (3), ss. 207-220.

İTU ARI (2024) Erişim: https://www.ariteknokent.com.tr/tr/teknolojifirmalari/teknokentli-firmalar (Erişildi: 25 Ocak 2026).

Kaya, A. (2015) 'Critical voices against the Bologna Process in Turkey: Neo-liberal governance in higher education'. *New Perspectives on Turkey*, *52*, ss. 105–133. https://doi.org/10.1017/npt.2015.13

Kearns, C. E., Schmidt, L. A., ve Glantz, S. A. (2016) 'Sugarindustry and coronary heart disease research: A historicalanalysis of internal industrydocuments'. *JAMA InternalMedicine, 176*(11), ss. 1680–1685. https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2016.5394

Knight, J. (2004) 'Internationalizationremodeled: Definition, approaches, and rationales'. *Journal of Studies in International Education, 8*(1), ss. 5-31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832

Kükürt, R. O. (2009). *Üniversitelerde Bilgi Üretimi Üzerine Epistemolojik Bir Analiz*. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 26, 100–129.

Lukacs, G. (2006). *Tarih ve Sınıf Bilinci*. İstanbul: Belge Publishing.

Narin, Ö. (2011). *Bologna Süreci Sorgulanıyor: AB'nin Akademik Tahakkümünün Sosyalist Tahlil, Eleştiri ve Reddiyesi*. İstanbul: Yazılama Yayınevi.

Önal, N. E. (2012) 'The marketization of higher education in Turkey (2002–2011)' in İnal, K. and Akkaymak, G. (eds.) Neoliberal Transformation of Education in Turkey. New York: Palgrave Macmillan's Postcolonial Studies in Education. Palgrave Macmillan, pp. 125-138. https://doi.org/10.1057/9781137097811_10

Özuğurlu, M. (1998) 'Üniversite ve Sanayi İşbirliği Programı Üzerine Bir Eleştiri', *Kültür ve İletişim,* 1 (2), ss.47-76.

Pechar, H. (2007) 'The Bologna Process A European Response to Global Competititon in Higher Education', *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), ss. 109- 125.

Perkmann, M., ve Walsh, K. (2007) 'University–industryrelationships and open innovation: Towards a research agenda'. *International Journal of Management Reviews, 9*(4), ss. 259–280. https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2007.00225.x

Reinalda, B. ve Kulesza, E. (2006). *The Bologna Process – Harmonizing Europe's Higher Education: Including The Essential Original Texts.*Leverkusen:Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk39v

Rizvi, F ve Lingard, B. (2009) *GlobalizingEducation Policy.* Routledge

Rizvi, F. (2016) Privatization in Education: Trends and Consequences. *Education Research and Foresight Series.* No: 18. Paris: UNESCO. Erişim: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246485

Slaughter, S, ve Rhoades, G. (2004) *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education.* Johns Hopkins University Press.

Union of ConcernedScientists. (2007) *Smoke, Mirrors& Hot Air: How ExxonmobilUses Big Tobacco'sTactics to ManufactureUncertainty on Climate Science*. Union of ConcernedScientists.

Wächter, B. (2004) 'The Bologna process: Developments and prospects'. *European Journal of Education, 39*(3), ss. 265-273. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00182.x

Üniversitenin İstinye Park'ı: Bilginin Rantı ve Çok Aktörlü Piyasa Rejimi[1]

Birgül Ulutaş[2]

Ankara'nın köklü devlet üniversitelerinin teknokentlerinde doktora tezimin saha verilerini toplamamın üzerinden tam on yıl geçti. 2026 yılı başı itibariyle Türkiye'de teknokentlerin sayısının 114'e ulaştığı bildiriliyor (TCSTB, 2026). O günlerde, "üniversite-sanayi işbirliği" söylemi altında, bilimin piyasa taleplerine göre yeniden şekillendiği, akademik emeğin ise "girişimcilik" adı altında yeni bir formata sokulduğu bir dönüşümün tam ortasındaydık. Aradan geçen on yılda, o gün tespit ettiğimiz eğilimlerin bugün artık üniversitenin "yeni normali" haline geldiğini görmek üzücü ama şaşırtıcı değil. Alanyazında sıklıkla vurgulandığı gibi, devletin eğitim üzerindeki kamusal desteğinin çekilmesi ve üniversitelerin kendi kaynaklarını yaratmaya zorlanması (Ünal, 2011), üniversiteleri piyasa kurallarının işlediği ticari işletmelere dönüştürdü.

Küresel kapitalizmin "bilgi ekonomisi" olarak adlandırdığı bu yeni evrede, üniversiteler artık sadece bilgi üreten kurumlar değil, bilginin "değişim değeri" üzerinden pazarlandığı, akademisyenin ise "bilgi işçisine" dönüştüğü yapılar haline geldi (Gorz, 2010). On yıl önce Bauman'ın (1999) "akışkan modernite"de bilimin ahlaki sorumluluğunun azaldığına dair uyarısı, bugün teknokentlerin parıltılı binaları arasında çok daha somut bir gerçekliğe dönüşmüş durumda. Bu makalede, 2015 yılında Ankara'nın "Toprak" ve "Ateş" (kod adlarıyla) üniversitelerinde bizzat gerçekleştirdiğim ve bugün geçerliliğini korumakla kalmayıp daha da derinleşen bir tabloyu ortaya koyan araştırmamın bulgularını, sahadaki aktörlerin kendi sesleriyle yeniden dikkatinize sunuyorum. Bu, sadece bir geçmiş zaman tespiti değil, akademinin geleceğine dair kritik bir hatırlatmadır.

Modernitenin "Kutsal"ından Piyasanın "Meta"sına

Modern dünyanın şafağında inanç yerini bilgiye, "ilahî özne" fikri ise "insan özneye" bırakmıştı. Kant'ın "aklını kullanma cesareti" gösterme çağrısı, sosyal bilimlerin gelişmesine zemin hazırlarken emeği de feodal bağlarından kopardı. Ancak Marxist bir okumayla, bu özgürleşme burjuva toplumunun doğuşuyla

[1] Bu metin, Dr. Birgül Ulutaş'ın 2016 yılında Ankara Üniversitesinde Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy danışmanlığında tamamladığı "Piyasalaşma Bağlamında Üniversite-Sanayi İşbirliği ve Teknokentler" adlı doktora tezinden elde edilen verilere dayanmaktadır.

[2] ulutas.birgul@gmail.com

birlikte yeni bir prangayı, "metalaşmayı" beraberinde getirdi (Marx & Engels, 2007; Wallerstein, 1983). Bugün ise modern bürokrasi ve devlet, Bauman'ın (2011) tabiriyle "katı modernite"den "akışkan modernite"ye evrildi. Profesyonellik ve uzun vadeli adanmışlık yerini belirsizliğe, esnekliğe, kısa vadeli projelere bıraktı. Yeni "deneyim ekonomisi" kurumları, çalışanlarına tek bir mesaj vermektedir: "Uçuculuk", "esneklik" ve "kısa ömürlülük". Bauman'a (1999) göre eğitim ve bilim de bu akışkanlıktan nasibini almıştır. Gorz'un (2010) belirttiği gibi bilginin değeri artık onun hakikatinden değil, serbest dolaşımını sınırlama kapasitesinden (patent, telif vb.) gelmektedir. Piyasada satılma potansiyeli olmayan bilgi "değersiz" görülürken, akademisyenler de bu süreçte emek piyasasındaki metalaşmadan paylarını alarak nitelik değiştirmektedir.

Araştırmanın Mutfağı: Akademisyenler ve Yöneticilerle Yüz Yüze

Bu çalışmanın omurgasını, Türkiye'de neoliberal politikaların üniversite üzerindeki etkilerini en kristalize haliyle görebileceğimiz Teknoloji Geliştirme Bölgeleri (teknokentler) üzerine, Mayıs 2015 ile Ağustos 2015 tarihleri arasında yürüttüğüm kapsamlı saha araştırması oluşturmaktadır. Araştırma, kişisel ve kurumsal gizliliği sağlamak amacıyla "Toprak Üniversitesi" ve "Ateş Üniversitesi" kod adlarını verdiğim, Ankara'daki iki köklü devlet üniversitesinin teknokentlerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, teknokent ekosisteminin iki ana aktörü üzerine kurgulanmıştır: Teknokentlerde şirket kuran veya danışmanlık yapan 12 akademisyen ve bu bölgelerde faaliyet gösteren 12 şirket sahibi/yöneticisi. Toplamda 24 katılımcı ile derinlemesine görüşmeler yapılmış, onların deneyimleri üzerinden akademinin dönüşümü izlenmiştir. Görüşülen akademisyenlerin ve şirket sahiplerinin profili, teknokentlerin ağırlıklı olarak mühendislik, savunma sanayii ve biyoteknoloji alanlarına odaklandığını doğrular niteliktedir. Aşağıdaki tablo, araştırmada öne çıkan ve ifadelerine yer verilen bazı katılımcıların profillerini, bu makalede kullanılan rumuzlarıyla (gerçek isimleri değildir) birlikte özetlemektedir:

Tablo 1: Araştırmada İfadelerine Başvurulan Temel Katılımcı Profilleri

Rumuz	Bağlı Olduğu Kurum	Rolü (Pozisyonu)	Uzmanlık Alanı (Sektör)
Doç. Dr. Selim	Ateş Üniversitesi	Akademisyen (Danışman)	Makine Müh. (Otomotiv)
Öğr. Gör. Kemal	Ateş Üniversitesi	Akademisyen (Proje Yöneticisi)	Kimya Müh. (Savunma Sanayi)
Prof. Dr. Haldun	Ateş Üniversitesi	Akademisyen (Danışman)	Tıp (Plastik Cerrahi)
Prof. Dr. Metin	Toprak Üniversitesi	Akademisyen (Firma Ortağı)	Elektrik-Elektronik Müh.
Doç. Dr. Orhan	Toprak Üniversitesi	Akademisyen (Firma Sahibi)	Biyoteknoloji (Temel Bilimler)
Turgut Bey	Ateş Teknokent	Şirket Yöneticisi (Firma Ortağı)	Kimya Müh. (Biyomühendislik)
Hakan Bey	Toprak Teknokent	Şirket Yöneticisi (Kurucu Ortak)	Uçak Müh. (Savunma)

Sanayinin Gözünde "Makbul Akademisyen": Hız, Uyum ve Gençlik

Saha bulgularım, sanayinin akademisyenlerden beklentisinin, akademik dünyadaki "derinlemesine analiz" ve "teorik yetkinlik"ten oldukça farklı olduğunu çarpıcı bir şekilde ortaya koydu. Şirketler için makbul akademisyen teorik tartışmalardan uzak duran, pratik sorunlara hızlı çözüm üretebilen ve en önemlisi "şirketin arkasında durabilen" kişidir.

Ateş Üniversitesi Teknokenti'nden şirket yöneticisi Turgut Bey, neden özellikle genç akademisyenleri (veya doktora öğrencilerini) tercih ettiklerini şu sözlerle, neoliberal esnekliğin bir itirafı gibi açıklamıştı:

> *"Yani genç akademisyenlerle çalışmak bu anlamda daha kolay bence. Bunu her konuşmamda söylüyorum; eğer bir şey yapacaksak, şu anda doktora düzeyindeki insanlar hep bizim için en kıymetli insanlar... Çünkü onlar esnek, onları daha bir yapıya sokmak kolay. Ama 25 yıllık bir akademisyeni bir yapıya sokmanız hemen hemen mümkün değil. Geçmişte yaşadığı tecrübeler var, bir bakış açıları var, bir yaklaşımı var. Yani o yaklaşımı size uydurmak, bir noktada buluşmak gerçekten güç oluyor. O yüzden biz genelde genç diyebileceğim akademisyenlerle çalışıyoruz."*.

Bu ifade, akademik birikimin ve deneyimin piyasa koşullarına uyum sağlama noktasında bir "ayak bağı" olarak görüldüğünü kanıtlar niteliktedir. Tecrübeli akademisyenin "kendi bakış açısına" sahip olması, şirket için yönetilmesi zor bir durum olarak algılanmaktadır.

Öte yandan, sanayi ile entegre olmuş akademisyenler de kendi meslektaşlarını "fildişi kulede yaşamakla" suçlamaktadır. Ateş Üniversitesi'nden proje yöneticisi Öğr. Gör. Kemal, sanayicinin üniversiteye gelmekten neden korktuğunu şöyle anlatmıştı:

> *"Şimdi sanayicinin bir problemi olduğu zaman üniversiteye gelmeye korkuyor, niye korkuyor? Bir, geldiğinde çok yüksek ücretler isteniyor hocalar tarafından. [...] İkincisi sanayici buraya geldiği zaman, ... konunun uzmanı hocayı bulamıyor. Yok yani, şey kalıyorlar, sanayiye kapalı kalmışlar; anca teorik. [...] Sanayi-üniversite işbirliği bana göre hikâye bir kavram. Çok çok hikâye bir kavram. Burda işte akademisyen arkadaşlar da burda görüyoruz. Hayatında sanayi görmemiş, OSTİM'e hiç gitmemiş maalesef mühendisler, ... mühendis akademisyenler var. Kendi şeylerinde sabah gelmişler işte derslerini vermişler, akşam gitmişler. Yüzde doksanı sanayiden kopuk çalışıyor, yüzde doksanı diyorum."*

Burada görülen tablo, üniversite içindeki bir yarılmaya işaret etmektedir: Bir yanda piyasanın dilini konuşan ve "iş bitirici" olanlar, diğer yanda "sadece teorik" kalarak piyasa gözünde değersizleşenler.

Bilimsel Emeğin Dönüşümü: Çözüm Üret, Soru Sorma

Neoliberal bilgi üretim sürecinde akademisyenden beklenen, "neden" sorusunu sorması değil, "nasıl" sorusuna en hızlı cevabı vermesidir. Otomotiv

alanında çalışan Doç. Dr. Selim'in şu itirafı, akademik kimliğin nasıl bir hizmet sağlayıcıya dönüştüğünü gözler önüne sermektedir:

> *"Ya şimdi bir kere onlara çözümü sunmanız lazım, firmalara. Teoriyle, işte güzel bilimle falan... onlarla hiçbir alakaları yok. Yani 'çözüm bu', dediğinizde ve hakkaten o çözümse, onlar için değerli oluyorsunuz… [...] Optimal olması hiçbir zaman önemli değil. Çünkü üniversiteyle çelişilen nokta da o; yani süper sanat gibi bir şey yapmanız beklenmiyor hiçbir zaman. Çalışsın, kırılmasın yeter. [...] Bir de şey var … sonuçta akademisyen bunu baştan anlamalı; proje onların projesi, yani bunu sahiplenip kendinize göre ne bileyim çalışmalarınıza böyle yontamazsınız. Onlar satacak en sonunda, ona göre siz(in) de kendi vaktinizi ayarlamanız lazım... Sonuçta onlar ondan para kazanacak, sahiplenmemeniz lazım, sadece çözüm sunacaksınız, çekileceksiniz."*.

Bu ifadeler, Waters'ın (2004) akademisyenlerin artık özgür olmadıkları, korktukları ve "işler neden böyle" gibi büyük soruları sormaktan kaçındıkları tespitini doğrular niteliktedir. Akademisyen, projenin entelektüel mülkiyetini veya bilimsel derinliğini değil, sadece ticari işlevselliğini dert etmeye zorlanmaktadır.

"Emlakçı" Teknokentler ve Vizyon Sorunu

Araştırmamın belki de en ilginç bulgularından biri, teknokent yönetimlerine yönelik eleştirilerde gizlidir. Hem akademisyenler hem de şirket sahipleri, teknokentleri bir "inovasyon ekosistemi" yaratmaktan ziyade, yüksek kiralar peşinde koşan "gelişmiş emlakçılar" olarak görmektedir. Şirket yöneticisi Turgut Bey, teknokentlerin vizyonunu bir AVM mantığına benzeterek sert bir dille eleştirmişti:

> *"…Yani bizim teknokentlerin ekosistem yaklaşımı bence sıfır. Yani sadece bizimkiler, gelişmiş emlakçılık boyutunda görüyorlar. Hatta gelişmiş de değil, emlakçılık boyutunda görüyorlar... […] Ben yani böyle teknokente çok emlakçı diyorum ama teknokentler en azından akademisyenleri dışarıyla buluşturmak için bir arayüz oldu... Ama nasıl yapıyorlar? 'Ben daha lüks teknokent yaptım', maalesef bizde hala kavram bu. 'Benim teknokentim daha lüks'. Öyle bir teknokentte yeri alıyoruz, …baktım [küresel markalar] falan alışveriş merkezi yapıyorlar. [...] Dedim 'ya rakam, siz bu firmaları abartmışsınız' dedim, yani teknokentte [küresel markalar]ın ne işi var dedim. 'Yok yok anlaştık, bunlar burada olacak, AVM yapıyoruz Ankara'nın İstinye Park'ı olacağız.' Teknokentten bahsediyorum yani, hala teknokentten… Yani burada en iyi teknokent, en lüks teknokent kavramına gitmeye çalışıyorlar. Çünkü ölçebildikleri o, bildikleri o, ona gidiyorlar. Vizyon darlığı, ben böyle değerlendiriyorum yani."*

Bu durum, üniversite-sanayi işbirliğinin mekânsal boyutu olan teknokentlerin, bilimsel üretimden ziyade ranta dayalı bir "han sahipliği" modeline sıkıştığını göstermektedir.

Görünmeyen Emek: "Benim Mesaim Yok"

Akademisyenlerin teknokentlerdeki varlığı, üniversitedeki mevcut iş yüklerinin üzerine eklenen, çoğu zaman "gönüllü" gibi görünen ama aslında bir zorunluluğa dönüşen esnek çalışma saatlerini beraberinde getirmektedir. "Adanmışlık" kültürü, neoliberalizmin elinde kendini sömürmenin bir aracına dönüşmektedir.

Temel bilimler alanında çalışan ve araştırmasına kaynak yaratmak için şirket kurmak zorunda kalan Doç. Dr. Orhan'ın isyanı, araştırma zamanının nasıl çalındığını gösterir:

> *"Benim mesai saatim yok. Ben haftanın yedi günü, günün de hemen hemen 18 saati zaten laboratuvarda olan biriyim. Ben kendini işine adamış bir araştırmacıyım. O yüzden teknokentin aldığı şey mesai saatim olmadığı için, benim araştırma zamanımdan çaldı. O da tabii beni mutlu etmeyen bir durum oldu, çok gereksiz detaylı, çok şey işler olduğu için artık öyle devam etsin istemiyorum."*

Bir diğer akademisyen Prof. Dr. Metin ise, özel hayatın nasıl silikleştiğini, çocuklarından zaman çalmama gayretiyle kendini nasıl daha fazla çalışmaya adadığını anlatır:

> *"Ben çalışma saatimi arttırmadım, çünkü çocuklarım var. Onlardan zaman çalamam hani, onlara haksızlık olur. O yüzden ben aynı saat çalışıyorum. Dediğim gibi %30'unu oraya [teknokent firmasına] veriyorum, %70'ini buraya [üniversiteye] veriyorum."*

Bu ifadeler, akademisyenin vasıfsız işçiye dönüşümü (Vatansever & Yalçın, 2015) tezini destekler niteliktedir, zira akademik emek, sürekli yayın baskısı ve proje yetiştirme telaşı arasında sıkışıp kalmıştır.

Etik Aşınma: "Al Gülüm Ver Gülüm"

Piyasa ilişkilerinin akademiye sızması, sadece çalışma saatlerini değil, etik değerleri de dönüştürmektedir. Bourdieu'nun (2016) bilim insanının en önemli sermayesi olarak tanımladığı "çıkarsızlık" (non-interest) ilkesi, yerini karşılıklı ticari çıkarlara bırakmaktadır.

Tıp doktoru ve akademisyen olan Prof. Dr. Haldun, şirketlerle kurulan ilişkiler-deki bu "kazan-kazan" (win-win) görünümlü yozlaşmayı şöyle ifşa eder:

> *"Sonuçta… alenen söylenmese bile firmaların bazı destekleri herkes için söylemek, genellemek doğru olmayabilir ama 'al gülüm ver gülüm' gibi. Yani 'bana ne kadar kazandırırsan, ben sana o kadar destek veririm' mantığı yatıyor bazı firma ilişkilerinde. […] Yani arada böyle etik olmayan ilişkilerin olmaması gerekiyor."*

Bu "al gülüm ver gülüm" metaforu, üniversitenin kamusal yarar ilkesinden uzaklaşarak, kişisel ve kurumsal kâr hırslarının arenasına dönüştüğünün en somut göstergesidir.

Makine Dişlileri Arasında Çatlak Sesler: Örgütsüzlük ve Mikro Direnişler

Peki, akademinin kodlarını derinden sarsan bu piyasalaşma dalgası karşısında tüm aktörler durumu kabullenmiş midir? Araştırma sahasında genel geçer bir "örgütlü direniş" ya da sendikal bir hak arayışından söz etmek maalesef mümkün değildir. Teknokentlerdeki şirket yöneticileri "örgütlülüğü" sadece firmalar arası ticari bir ağ (network) kurmak olarak algılarken, emeği en çok sömürülen lisansüstü araştırma işçileri ise sistemin hiyerarşisi (raconu) içinde seslerini çıkarmamayı tercih etmektedir. Hatta laboratuvarda uzun saatler ücretsiz çalışan bir doktora öğrencisinin şu sözleri, örgütsüzlüğün ve çaresizliğin en net itirafıdır:

> *"Birine sorunumu açtığımda alacağım cevap %99 bellidir: 'E öyleyse yapma o zaman'. (...) Sonuçta ülkemizde akademisyenler birliği diye gruplar bile var. Kimsenin bir girişim içerisinde olduğunu görmedim... Bunu anladığım günden itibaren susuyorum"*.

Ancak makro düzeyde bir örgütlülük olmasa da neoliberal kuşatmaya karşı bireysel inisiyatiflerle geliştirilen "mikro direniş" pratikleri oldukça değerlidir ve gelecekteki mücadeleler için önemli ipuçları barındırmaktadır. Bu mikro direnişlerin en çarpıcısı, piyasanın "hızlı ve satılabilir ürün" dayatmasına karşı "temel bilimlerde ve hakikatte ısrar eden" araştırmacıların tutumudur. Biyoteknoloji alanında şirket kuran ancak araştırmalarının piyasa baskısı altında ezildiğini fark eden Doç. Dr. Orhan'ın, kâr elde etme potansiyeli olmasına rağmen *şirketini kapatma kararı alması*, piyasa mantığını reddeden somut bir karşıt pratik, bir mikro direniştir:

> *"Benim hiçbir zaman bir şeyi satma motivasyonum olmadı. Hiçbir zaman para kazanma motivasyonum olmadı... Benim gibi araştırma, bilim, bilgi üretme merakı olan insanlar için [şirket kurmak] çok yanlış bir şey... Hevesimi, motivasyonumu kırıyor. O yüzden kapatıyorum"*.

Bir diğer mikro direniş alanı ise şirketlerin dayattığı "gizlilik sözleşmelerine (NDA)" karşı "bilginin kamusallığını ve açık bilimi" savunan akademisyenlerin tavrıdır. Şirketler üretilen bilgiyi patent ve ticari sır zırhıyla kamuoyundan saklamaya çalışırken, bir akademisyenin şirketle çalışmanın ön koşulu olarak "bilimsel bulgulara sınır konmamasını" şart koşması ve geliştirilen teknolojinin bilimsel verilerini açık etmenin bir yolunu bularak yayınlamakta ısrar etmesi, bilginin özel mülkiyete hapsedilmesine karşı geliştirilen önemli bir gediktir.

Sonuç ve Geleceğe Dair Bir Projeksiyon: On Yıllık Dönüşüm ve Mücadele Hattı

Ankara'daki teknokentlerde yürüttüğüm ve saha verilerini on yıl önce topladığım bu çalışma, neoliberal politikaların üniversiteyi ve akademik kimliği nasıl dönüştürdüğüne dair erken dönem uyarı fişeklerinden biriydi. Aradan geçen on yılda, o günlerde sayıları 50 civarında olan Teknoloji Geliştirme Bölgelerinin sayısı bugün 114'e ulaşmış (TCSTB, 2026),

teknokentler üniversitelerin "istisnai" uzantıları olmaktan çıkıp, bizzat üniversiteyi yöneten ve yönlendiren "merkezler" haline gelmiştir.

Araştırmanın yapıldığı dönemde tespit edilen eğilimler, bugün artık kemikleşmiş yapısal sorunlara dönüşmüştür. Araştırma açıkça göstermektedir ki üniversite-sanayi işbirliği adı altında yürütülen süreçlerde:

1. Temel bilimler piyasada doğrudan karşılığı olmadığı için değersizleşmekte, Doç. Dr. Orhan'ın *"Eğer ben bunun [satılabilirlik] endişesiyle bilim yapmaya kalkarsam, o işin adı bilim olmaz"* şeklindeki çığlığı, temel bilim bölümlerinin bugün yaşadığı varoluşsal krizin temelini özetlemektedir.

2. Akademik özerklik ve özgürlük, şirketlerin "müşteri" memnuniyeti ve "ticari gizlilik (NDA)" kıskacında erimektedir.

3. Akademisyenler ve genç araştırma işçileri, entelektüel emekçi kimliğinden sıyrılarak, güvencesiz ve esnek çalışmaya mahkûm edilen, proje bazlı "bilgi işçilerine" ve "kapitalist akademisyenlere" dönüştürülmektedir.

Gelecek İçin Ne Anlam İfade Ediyor?

Bu araştırmanın bugün ve gelecekteki akademik mücadeleler için sunduğu en temel çıkarım şudur: Üniversitelerin kurtuluşu, piyasa ile daha iyi entegre olmakta değil, piyasanın tahakkümünden özgürleşmektedir. Yukarıda bahsi geçen "mikro direniş" pratikleri —yani satılabilir ürün yerine temel bilimde inat edenlerin veya şirket sırrı yerine açık bilimi savunanların bireysel çabaları— son derece kıymetlidir. Ancak bu çatlak seslerin, yapısal bir değişimi zorlayacak makro bir akademik dayanışmaya dönüşmesi elzemdir.

Gorz'un (2001) on yıllar önce uyardığı gibi, akademisyenin "kendini adamışlığı", sosyal anlamından kopartılarak ticarileştirilmiş ve sermayenin ucuz bir yakıtına dönüştürülmüştür. Önümüzdeki on yılın akademik mücadelesi, üretilen bilginin "değişim değeri" (kâr) üzerinden değil, "kullanım değeri" ve "kamusal yarar" üzerinden değerlendirildiği bir üniversite iklimini yeniden inşa etmek olmalıdır. Devlet kaynaklarının (fonların ve teşviklerin) şirketlerin özel patentlerini fonlamak yerine, toplumun gerçek sorunlarını çözen açık erişimli bilimsel araştırmalara aktarılmasını talep etmek, niceliksel (performans, yayın sayısı, proje bütçesi) değerlendirmelerin yerine niteliksel bilimsel etiği koymak, akademinin sadece onurunu değil, geleceğini kurtarmak için atılacak öncelikli adımlardır.

Kaynakça

Aksoy, H. H. (2005). Küresel kapitalizmin kamusal eğitime etkileri. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi, 232*, 2–7.

Bauman, Z. (1999). *In search of politics*. Polity Press.

Bauman, Z. (2011). *Collateral damage: Social inequalities in a global age*. Polity Press.

Bernal, J. D. (1939). *The social function of science*. Routledge.

Bourdieu, P. (2016). *Pascalian meditations* (R. Nice, Çev.). Stanford University Press.

Gorz, A. (2001). *Yaşadığımız sefalet* (N. Tutal, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Gorz, A. (2010). *The immaterial* (C. Turner, Çev.). Seagull Books.

Marx, K., & Engels, F. (2007). *Manifesto of the communist party*. International Publishers.

Shore, C., & Wright, S. (2015a). Audit culture revisited: Rankings, ratings, and the reassembling of society. *Current Anthropology, 56*(3), 421–444.

Shore, C., & Wright, S. (2015b). Governing by numbers: Culture audit, rankings and the new world order. *Social Anthropology, 23*(1), 22–28.

Türkiye Cumhuriyeti Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2026, 28 Şubat). *Teknopark sayımız 114'e ulaştı*. https://teknopark.sanayi.gov.tr/Agtm/AnnouncementDetail?YVfJmcnnrXMtnNIpQ6gdaR8vdUPzmO6kRJLf8F4Jdmg%253d=rvTxXIqtWQ1QMGMJ6Roh%252bA%253d%253d

Ulutaş, B. (2016). *Piyasalaşma bağlamında üniversite-sanayi işbirliği ve teknokentler* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Ulutaş, B. (2020). Academic identity & academic labour in the neoliberal knowledge production process: The example of Ankara's technocities. *Journal for Critical Education Policy Studies, 19*(1), 271–311.

Ünal, L. I. (2011). Yükseköğretim finansmanı: Neoliberal çözüm ve tehditler. F. Ercan & S. Korkusuz Kurt (Der.), *Metalaşma ve iktidarın baskısındaki üniversite* içinde. Sav Yayınları.

Vatansever, A., & Yalçın, M. G. (2015). *Ne ders olsa veririz: Akademisyenin vasıfsız işçiye dönüşümü*. İletişim Yayınları.

Wallerstein, I. (1983). *Historical capitalism*. The Thetford Press Limited.

Waters, L. (2004). *Enemies of promise: Publishing, perishing and the eclipse of scholarship*. Prickly Paradigm Press.

Durmak Yasak! Akademide Üret, Yüksel, Tekrar Et

Zehra Taşkın[1]

Akademi hiçbir zaman iddia edildiği gibi eşitlikçi ya da masum bir zemin olmadı. Tarihsel olarak hiyerarşilerle, patriyarkal ağlarla ve dışlayıcı pratiklerle örülmüş bir yapı içinde şekillendi ve şekillenmeye devam ediyor. Bu alanda akademik emek, kaçınılmaz biçimde iktidar ilişkilerinin gölgesinde değer kazanıyor ve meşrulaşıyor. Oysa idealize edilen akademik faaliyet, derinleşmeye, fikri olgunlaşmaya ve kolektif bir merakın izini sürmeye dayanmalı. Bugün bu tahayyül, yükselme ve teşvik odaklı, sayılar temelinde kurgulanan bir değerlendirme sisteminin baskısı altında giderek aşınıyor.

Akademik yaşamın ritmi bir süredir özgün üretimden çok, sürekli hareket ve ilerleme zorunluluğu etrafında kuruluyor. Akademisyenin başarısı, düşüncesinin niteliği önemli olmaksızın bir sonraki dosyayı ne kadar hızlı tamamladığı ile ölçülüyor. Üretim, bilimsel bir arayış olmaktan çıkıp akademik varoluşun asgari şartına dönüşüyor.

Bu düzende yükselmek, kişisel bir hedef olmaktan uzaklaşıp sistemin dayattığı bir norm halini alıyor. Yükselmemek neredeyse açıklama gerektiren bir sapma gibi görülüyor. Durmanın ve yavaşlamanın akademik dilde karşılığı siliniyor. Akademi, her aşaması puanlanan ve bir sonraki seviyeye geçmenin esas amaç sayıldığı mekanik bir parkur gibi işliyor. Kat edilen mesafenin niteliği, taşınan yükler ya da karşılaşılan engeller görünmezleşirken, dikkat yalnızca bitiş çizgisine ne kadar hızlı ulaşıldığına yöneliyor. Değerlendirme sistemi emeğin katmanlı sürecinden ziyade o süreç sonunda üretilen niceliksel çıktıyı ödüllendiriyor.

Bu yapı yalnızca bilgi üretmiyor, aynı zamanda hangi yükselme yollarının makul ve geçerli olduğunu da öğretiyor. Hız meşrulaştırılıyor, yavaşlama ise bir aksaklık gibi kodlanıyor. Akademik yaşam kesintisiz bir üretim döngüsüne bağlanırken emek giderek sıkışmış, hız odaklı ve yabancılaştırıcı bir zamansallık içinde şekilleniyor. Bu hız rejimi sadece üretim temposunu artırmakla kalmıyor. Özel yaşamı, dinlenme hakkını ve düşünmeye ayrılan zamanı da sessizce işgal ediyor. Sürekli yetişme baskısı hem akademik hem de

[1] ztaskin@hacettepe.edu.tr

kişisel zamanı parçalıyor. Okumanın, durup derinleşmenin ve fikri olgunlaştırmak için gerekli eylemsizliğin meşruiyeti zayıflıyor.

Sonunda "Durmak yasak!" çağrısı fiilen "Düşünmek yasak!" uyarısına dönüşüyor. Hızın mutlaklaştığı bir zeminde eleştirel sorgulama ve derinlik için gerekli yavaş zaman buharlaşıyor. Akademisyen, emeği üzerinde söz sahibi bir özne olmaktan uzaklaşıp sürekli çıktı üreten bir performans birimine indirgeniyor. Bu durum pedagojik ya da kurumsal bir dönüşümün ötesinde, varoluşsal bir kayba işaret ediyor.

Bu çalışmada, yükselme arzusunun pedagojik olarak inşa edildiği varsayımından hareketle, yükselmenin kendisinden çok, metriklere dayalı terfi biçimlerinin akademik hayatı nasıl dönüştürdüğünü tartışmaya açıyorum.

Neden Pedagojik ve Neden Eleştirel Pedagojiye İhtiyaç Var?

Bence pedagojik olan, akademinin gündelik işleyişi içinde değerlerin nasıl kurulduğudur. Çünkü akademik hayatta neyin makul sayıldığı, hangi davranışların ödüllendirildiği, hangi hızın beklendiği ve hangi tercihlerin riskli görüldüğü sürekli olarak öğretilir. Yükselmenin olağan bir beklentiye dönüşmesi, üretimin akademik varoluşun temel ölçüsü haline gelmesi ve yavaşlamanın açıklama gerektiren bir duruma kayması bu öğretimin parçalarıdır. Bu öğrenme resmi programlarda yer almaz. Akademik hayatın içinde ve tekrar eden pratikler aracılığıyla gerçekleşir. Bu gündelik öğretim biçimi, Henry A. Giroux'nun (2015) yükseköğretimi piyasa değerleri etrafında yeniden yapılandıran neoliberal pedagojiler üzerine yaptığı analizlerle örtüşür. Giroux, üniversitenin kamusal ve demokratik bir alan olmaktan uzaklaşarak ölçme, performans ve verimlilik odaklı bir yönetişim rejimine bağlandığını vurgular. Bu dönüşüm, eleştirel düşünceyi ve kamusal sorumluluğu geri plana iterken akademik özneyi hız, rekabet ve uyum üzerinden biçimlendirir.

Pedagojik olan, bu düzenin akademik özneler tarafından her geçen gün daha fazla içselleştirilmesi ile ilgilidir. Akademisyenler, hangi yolların geçerli, hangi stratejilerin akıllıca ve hangi tercihlerin güvenli sayıldığını bu yapı içerisinde deneyimleyerek öğrenir. Hızlı üretmek, metriklere uyum sağlamak ve oyunu bu kurallar çerçevesinde oynamak meşrulaşırken akademik özneliğin geçirdiği bu dönüşüm, beyaz yakalı dünyasının performans odaklı kimlik inşası ile çarpıcı bir şekilde benzeşir. Bu noktada akademi, yalnızca bir çalışma sahası olmanın ötesine geçerek davranışları şekillendiren, sınırları çizen ve akademik özneyi kendine has kültürel çeşitliliğinden koparıp standart bir performans birimine indirgeyen bir öğrenme alanına dönüşür.

Bu noktada Freire'nin eleştirel pedagojisi, akademide kurulan bu düzeni anlamak ve sorgulamak için güçlü bir çerçeve sunabilir. Bugün akademi, Freire'nin "bankacı eğitim modeli" olarak adlandırdığı yapının en sofistike ve teknokratik biçimini yaşıyor (Freire, 1972). Bu modelde öğrenciler bilginin yatırıldığı pasif alıcılar olarak konumlanıyorlar. Günümüz akademik rejiminde ise akademisyen, yalnızca bilgi üreten bir özne olmaktan çıkıyor ve kendi

çıktısını sürekli biriktirmekle yükümlü bir yatırım birimine dönüşüyor. Yayınlar ve atıflar düşünsel katkılar olmaktan çıkıyor. Dosyada biriken ve değer artışı beklenen birer sermaye kalemine dönüşüyor.

Ancak burada mesele yalnızca akademisyenin bankacılaşması değildir. Metrik rejim, akademisyeni hem yatırımı yöneten hem de bizzat yatırımın kendisi haline getirir. Akademisyen portföyünü büyütmeye çalışırken aynı anda performans göstergeleri üzerinden ölçülen, derecelendirilen ve piyasada değerlenen bir varlığa dönüşür. Böylece bilgi, dünyayı anlamlandırmanın ve dönüştürmenin bir aracı olmaktan uzaklaşarak akademik portfolyolara hapsedilmiş, likiditesi yüksek bir skor değerine indirgenir. Akademik emek de kamusal bir üretim olmaktan çıkar ve getirisi hesaplanan bir yatırım nesnesi gibi işlem görmeye başlar.

Freire'nin üzerine titrediği insanlaşma (*humanization*) çabası (Freire, 1972), bu amansız hız rejiminin içinde yerini giderek puanlaşmaya bırakır. Ancak bu dönüşüm, yalnızca sayısal birikim üzerinden işleyen teknik bir ölçüm meselesi değildir. Puan toplama mantığı, akademisyenin etik pusulasını sessizce yeniden ayarlar. Bilginin toplumsal sorumlulukla kurduğu bağ zayıflarken akademik üretim giderek araçsal bir performans faaliyetine indirgenir. Freire'nin *amorosity* olarak adlandırdığı, bilgiye ve insana yönelen etik ve duygusal aşk/bağlılık aşınır; akademisyen, yaptığı iş ile kurduğu anlamlı ilişkiyi kaybetmeye başlar.

Akademisyen kendi emeği üzerindeki denetimini yitirdikçe, Freire'nin ifadesiyle kendi tarihini kuran bir özne olmaktan uzaklaşır; sistemin çıktı beklentilerine yanıt veren, başkaları tarafından belirlenen ölçütlere uyum sağlaması beklenen bir nesneye dönüşür. Ancak bu nesneleşme, pasif bir geri çekilme biçiminde işlemez. Aksine, Freire'nin uyardığı üzere, ezilenin zamanla ezenin kopyasına dönüşmesi riski burada belirginleşir. Akademisyen yalnızca ayakta kalmayı öğrenmez, aynı zamanda bu hiyerarşik düzen içinde yükselmenin, başkalarının emeğini görünmez kılmanın, yavaşlayanları geride bırakmanın ve rekabeti meşru bir strateji olarak içselleştirmenin yollarını da öğrenir.

Bu nedenle, metriklere dayalı yükselme biçimlerini tartışmak, teknik bir terfi mekanizmasını eleştirmekten çok daha fazlasını gerektirir. Bu tartışma, akademisyenin nesneleşmeye karşı gösterdiği ontolojik direnci, etik yönelimlerini yeniden kurma çabasını ve özne olma arzusunu temellendirme girişimidir.

Özneleşme Arayışı ve Yapısal Sınırlar

Akademide özne olma çabası, yani kendi emeği üzerinde söz kurma ve akademik zamanı anlamlı biçimde sahiplenme isteği, her yerde aynı koşullarda yaşanmaz. Freire'nin sözünü ettiği nesneleşme baskısı akademik alanın tamamına yayılır fakat bu baskının ağırlığı, akademik hiyerarşi içinde farklı yoğunluklarda hissedilir. Akademisyenin özneleşme imkânları, bulunduğu konumla, sahip olduğu güvenceyle ve taşıdığı risklerle birlikte biçimlenir. Bu durum, Hartmut Rosa'nın (2013) tarif ettiği "sosyal hızlanma"

rejiminin akademik alandaki sınıfsal dağılımıdır. Standing'in (2016) "prekarite" olarak adlandırdığı güvencesizlik sarmalı içindeki genç akademisyenler için hız bir tercih değil, yapısal bir zorunluluk iken, hiyerarşinin üst basamaklarında yavaşlama (Berg ve Seeber, 2016) ancak kazanılmış bir statü hakkı olarak tezahür eder. Bu nedenle ontolojik direnç, herkes için aynı bedelle mümkün hale gelmez. Ancak asıl kritik nokta şudur: Yavaşlama hakkına sahip olanlar, paradoksal olarak arkadan gelenlerin uyması gereken hızı belirleyen en önemli etmenlerdir (Şener vd., 2025). Dolayısıyla akademi, bazı konumlarda yavaşlamaya sınırlı bir alan açarken, bazı konumlarda hızı tek seçenek olarak dayatan katmanlı bir yapı kurar. Bu ayrım, akademik hayatın yalnızca üretim süreçlerinde değil, özne olabilme ihtimalinin kendisinde de derin bir eşitsizlik yarattığını gösterir.

Bu noktaya kadar tartışılan hız, yükselme ve metrik odaklı pedagojik düzen, akademik hayatın yalnızca düşünsel çerçevesini biçimlendirmekle kalmaz. Aynı zamanda araştırmacıların neyi, nasıl ve hangi koşullarda üreteceğini belirleyen somut bir davranış alanı yaratır. Yükselmenin belirli hızlara ve ölçütlere bağlandığı bu düzen, akademik kararları bireysel tercihlerden çok sistemin dayattığı stratejiler üzerinden şekillendirir. Böylece eleştirel pedagoji çerçevesinde tartışılan bu yapı, gündelik akademik pratiklerde karşılığı olan bir değerlendirme rejimi olarak görünür hale gelir.

Akademik Metrik Rejiminin Pratik Sonuçları

Akademide kurulan bu hız ve yükselme odaklı pedagoji, yalnızca teorik bir tartışma değil, araştırmacıların davranışlarını kökten değiştiren somut bir "değerlendirme oyunu"dur (Kulczycki, 2023). Bu sistemin dayattığı baskılar akademik üretimin niceliğine odaklanan bir yapı inşa etmiştir.

Yayın baskısı ve şaibeli uygulamalar*:* "Yayınla ya da yok ol" (publish or perish) baskısı, araştırmacıları etik açıdan sorunlu alanlara itmektedir. Özellikle hızlı yükselme ve puan toplama arzusu, akademik liyakatten uzaklaşılmasına ve şaibeli/yağmacı dergilerin bir çıkış yolu olarak görülmesine neden olmaktadır (Taşkın, 2025).

Bilimsel iletişimin araçsallaşması: Kitap yayıncılığı gibi geleneksel bilimsel iletişim biçimleri bile bu değerlendirme oyununun bir parçası haline gelmiştir (Taşkın, 2023). Bilgi paylaşımı entelektüel bir katkıdan ziyade, akademik teşvik ve yükselme kriterlerini karşılayan bir puan biriktirme stratejisine dönüşmüştür.

Genç araştırmacılar üzerindeki eşik bekçiliği*:* Metriklere dayalı araştırma değerlendirme sistemleri, özellikle genç araştırmacılar için ciddi bariyerler oluşturmaktadır. Mevcut sistem, sadece belirli standartlara uyanları içeri alan ve yavaşlamayı dışlayan bir "eşik bekçiliği" (gatekeeping) mekanizması gibi işlemektedir (Şener vd., 2025).

Yayın davranışlarındaki değişim: Akademik teşvik sistemleri ve metrik odaklı değerlendirmeler, akademisyenlerin hangi konularda ve hangi dilde yayın yapacaklarını bile belirleyen bir "havuç-sopa" mekanizmasına

dönüşmüştür (Öztürk ve Taşkın, 2024). Bu durum, araştırmacıların akademik meraklarından ziyade, metriklere en hızlı yanıt veren alanlara yönelmesine yol açmaktadır.

Yapısal eşitsizlik ve kaynak dağılımı: Akademik performansın ölçümü için kullanılan sayısal veriler, kaynakların ve prestijin dağılımında liyakatten ziyade sistemin kurallarını en iyi oynayanları ödüllendiren eşitsiz bir yapı kurmaktadır (Biagioli ve Lippman, 2020).

Bu bilgiler ışığında, akademideki yükselme pedagojisinin yalnızca bir öğrenme süreci olarak ele alınamayacağı açıktır. Bu pedagojik düzen, etik aşınmaya, yabancılaşmaya ve yapısal dışlanmaya yol açan bir akademik hayatta kalma rejimi üretir. Bu rejimin çoğu zaman görünmez kalan bir boyutu ise bilimsel yayıncılığın jeopolitiğidir.

Bilimsel Yayıncılığın Jeopolitiği ve "Yanlış Konumlandırılmış Merkezler"

Akademik hayatta kalma rejimi, yerel bir rekabet alanı olmanın ötesinde, küresel bilgi üretim hiyerarşilerinin doğrudan bir yansımasıdır. Bu rejimin en belirleyici katmanlarından biri, bilimsel yayıncılığın jeopolitik örgütlenme biçimidir. Günümüzde bilimsel iletişimin merkezleri, bilginin fiilen üretildiği yerlerle örtüşmeyen biçimlerde konumlanmıştır. Web of Science ve Scopus gibi küresel endekslerin belirleyiciliği, bilginin değerini kuzey-merkezli standartlar üzerinden tanımlar (Krawczyk ve Kulczycki, 2021; Kulczycki vd., 2025). Böylece bilgi üretiminin coğrafyası ile bilginin tanınma ve dolaşıma girme koşulları arasındaki mesafe giderek açılır.

Bu yapı, Türkiye gibi ülkelerde çalışan akademisyenler üzerinde güçlü bir epistemolojik baskı üretir. Yerel sorunlara, yerel toplumsal ihtiyaçlara ve yerel bilgi geleneklerine odaklanmak yerine, küresel merkezin ilgi alanlarına uyum sağlamak, rasyonel bir kariyer stratejisi olarak öğretilir. Akademik değerlendirme sistemlerinde uluslararasılaşma hedefi, bu baskının yerel karşılığıdır. Zamanla bu hedef, akademik üretimin içeriğinden çok, hangi dergide, hangi endekste ve hangi dilde yayımlandığına odaklanan bir değerlendirme oyununa dönüşür. Akademisyenler, yerel bilimsel kamuyla bağ kuran yayınlar üretmek yerine, yüksek etki faktörlü fakat yerel gerçekliklerle zayıf ilişkiler kuran dergilerde yer bulma kaygısıyla hareket etmeye başlar.

Bu noktada, jeopolitik eşitsizlikler ile metrik rejim arasındaki bağ görünür hale gelir. Atıf sayıları, etki faktörleri ve endeks kapsamları, bilginin niteliğini ya da toplumsal katkısını önemsemez, belirli merkezlerde dolaşıma girme kapasitesini ödüllendirir. Akademik değer, bilginin nerede ve hangi ağlar içinde dolaştığı üzerinden tanımlanır. Türkiye'de doçentlik ve akademik teşvik sistemlerinde uluslararası endeksli yayınlara tanınan ayrıcalıklı puanlar, yerel dergilerin sistematik biçimde ikincil konuma itilmesi ve araştırmacıların İngilizce yayın yapmaya yönlendirilmesi bu mekanizmanın somut örnekleridir. Bu düzen, akademisyenleri yalnızca ölçmez, aynı zamanda hangi bilginin meşru, hangisinin tâli sayılacağını da belirler.

İngilizcenin bilim dili olarak mutlak hâkimiyeti, ana dili İngilizce olmayan araştırmacılar için yalnızca dilsel bir eşik yaratmaz. Aynı zamanda düşünmenin, soruyu kurmanın ve dünyayı anlamlandırmanın belirli kalıplar içine sıkışmasına yol açar. Bu koşullar altında bilimsel üretim, toplumsal fayda yaratma hedefinden uzaklaşarak, küresel sıralamalarda yer edinmeye ve akademik teşvik puanları toplamaya yönelik bir stratejiye indirgenir. Akademik zaman, yerel topluma seslenmek yerine, küresel endekslerin taleplerine göre düzenlenir.

Bu tablo, epistemolojik bir sömürgecilik biçimi olarak da okunabilir. Türkiye'deki bir akademisyen, yerel bir sorunu Türkçe olarak yazıp yerel kamuoyuyla paylaşmak yerine, aynı meseleyi İngilizceye çevirerek küresel bir endekse sokmaya zorlanır. Bu zorunluluk, akademisyeni kamusal entelektüel sorumluluğundan giderek koparır. Bilgi, yerel bağlamda dönüştürücü bir güç olmaktan çıkar, küresel yayıncılık endüstrisinin metriklerine uygun biçimde paketlenen bir performans çıktısına dönüşür. Böylece akademisyen, yalnızca kendi kurumunun değil, küresel yayıncılık sisteminin ve onun değer hiyerarşilerinin yönlendirdiği bir özne haline gelir. Freire'nin sözünü ettiği nesneleşme süreci, bu noktada küresel ölçekte yeniden üretilir.

Puanlaşmaya Karşı İnsanlaşma ve Akademik Duruş

"Durmak yasak!" düsturuyla örülen bu akademik rejim, akademisyeni bir veri noktasına ve küresel bir yayıncılık endüstrisinin işlevsel unsuruna dönüştürürken, akademik emeği anlamından koparark puan biriktirme pratiği haline getirir. Freire'nin bankacı eğitim modeliyle tarif ettiği bu yapı, bilgiyi özgürleştirici bir imkân olmaktan uzaklaştırarak akademik dosyaların içinde biriken, ölçülebilir ve devredilebilir bir değere indirger. Bu tablo, pedagojik olarak kurulmuş bir düzenin sonucudur ve tam da bu nedenle pedagojik bir müdahale ile dönüştürülebilir.

Bu dönüşümün anahtarı, akademisyenin özne olma iradesini yeniden sahiplenmesinde yatar. Akademik özneleşme, sistemin dayattığı hızlara uyum sağlama refleksinin ötesine geçerek düşünce ile eylem arasında yeniden bağ kurmayı gerektirir. Bilimsel üretimin toplumsal fayda, etik bütünlük ve eleştirel merak zeminine yeniden yerleşmesi, metriklerin yön verdiği değerlendirme oyununa mesafe alan bir akademik pratiği mümkün kılar. Böyle bir pratik, niceliğin yerine niteliği, hızın yerine derinliği ve küresel merkezin beklentilerinin yerine yerel bağlamların bilgisini koyar.

Bu noktada sorumluluk, akademik hiyerarşinin üst basamaklarında bulunan ve yavaşlama imkânına fiilen sahip olan aktörlerde yoğunlaşır. Akademik özneleşme, bireysel bir geri çekilme ya da kişisel bir kurtuluş anlatısı üzerinden kurulamaz. Anlamlı bir dönüşüm, diyalog, kolektif sorumluluk ve dayanışma pratikleri aracılığıyla mümkün hale gelir. Bu vurgu, son yıllarda "yavaş bilim" tartışmaları ve manifestolarında da karşılık bulmaktadır. *Another Science is Possible* (Stengers, 2018) ve Belçika'da kaleme alınan *Slow Science Manifesto* (2010) gibi metinler hızın ve sürekli üretim baskısının bilimsel bilginin niteliğini nasıl aşındırdığını gösterirken, yavaşlamayı bireysel bir tercih değil, kolektif ve politik bir sorumluluk olarak ele alır.

Bu çerçevede yavaşlama, üretimden kaçış ya da verimsizlik anlamına gelmez; bilginin toplumsal bağlamla yeniden ilişki kurabilmesi için gerekli zamanı geri kazanma çabasıdır. Ancak bu imkân, akademik hiyerarşi içinde eşit biçimde dağılmaz. Güvenceli konumlarda bulunan akademisyenlerin, metriklere dayalı hız rejimini ve yanlış konumlandırılmış merkezlerin dayatmalarını sorgulaması, genç araştırmacıların bu rejim içinde sıkışmasını azaltacak yeni değerlendirme kültürleri ve destek ağları inşa etmesi bu nedenle kritik önem taşır. Yavaş bilim çağrıları, tam da bu noktada, akademik sorumluluğu bireysel etik tercihlerden çıkararak yapısal bir dönüşüm talebi haline getirir.

Akademi, yalnızca üretim ve yükselme döngülerinin işlediği bir alan olarak kavranamaz. Akademik faaliyet, dünyayı anlamaya ve dönüştürmeye yönelik kolektif bir çabanın parçasıdır. Freire'nin vurguladığı insanlaşma fikri, akademik varoluşun etik yönünü bu noktada yeniden görünür kılar. Akademiyi yeniden bir özgürleşme alanı olarak düşünmek, durmayı bir kusur olarak kodlayan hız rejiminin dışına çıkarak düşünmeye, sorgulamaya ve dünyayla yeniden bağ kurmaya alan açmakla mümkün hale gelir.

Teşekkür: *Bu çalışma TÜBİTAK 1001 Programı kapsamında 223K471 proje numarasıyla desteklenen "Jeopolitik Dinamikleri Dikkate Alan Sorumlu Araştırma Değerlendirme Politikalarıyla Şaibeli Yayıncılık Uygulamalarının Engellenmesi" başlıklı proje çerçevesinde kaleme alınmıştır.*

Kaynakça

Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. University of Toronto Press.

Biagioli, M., & Lippman, A. (Ed.). (2020). *Gaming the Metrics: Misconduct and Manipulation in Academic Research*. MIT Press.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books.

Giroux, H. A. (2015). Neoliberalism's war against higher education and the role of public intellectuals. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, *10*(34), 5-16.

Krawczyk, F., & Kulczycki, E. (2021). On the geopolitics of academic publishing: The mislocated centers of scholarly communication. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, *4*(1), 1984641. https://doi.org/10.1080/25729861.2021.1984641

Kulczycki, E. (2023). *The Evaluation Game: How Publication Metrics Shape Scholarly Communication*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009351218

Kulczycki, E., Gamboa, J. O. A., Beigel, M. F., Digiampietri, L., Laakso, M., Pölönen, J., Taskin, Z., & Cuartas, G. V. (2025). *Beyond the oligopoly: Scholarly journal publishing landscapes in Latin America and Europe* (No. cm5uz_v1). SocArXiv. https://doi.org/10.31235/osf.io/cm5uz_v1

Öztürk, O., & Taşkın, Z. (2024). How metric-based performance evaluation systems fuel the growth of questionable publications? *Scientometrics*, *129*(5), 2729-2748. https://doi.org/10.1007/s11192-024-04991-8

Rosa, H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. Columbia University Press.

Slow Science Academy. (2010). The slow science manifesto. https://slowscience.be/the-slow-science-manifesto-2/

Standing, G. (2013). *The Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury. https://hcommons.org/?get_group_doc=1003678/1700760973-AnotherScienceIsPossible_A-IsabelleStengers.pdf

Stengers, I. (2018). Another science is possible: A manifesto for slow science. Polity Press.

Şener, H. S., Kaya, İ. S., Köksal, M. S., & Taşkın, Z. (2025). Closing the door behind: Metric-based research evaluation systems and gatekeeping towards young researchers. *Scientometrics*, *130*(4), 2291-2310. https://doi.org/10.1007/s11192-025-05282-6

Taşkın, Z. (2023, Eylül 6). *"Evaluation Game" in Book Publishing—Information Matters*. https://informationmatters.org/2023/09/evaluation-game-in-book-publishing/

Taşkın, Z. (2025, Temmuz 9). Akademik yarış, yayın baskısı ve şaibeli dergiler: Bir sistem sorgulaması. *Sarkaç*. https://sarkac.org/2025/07/akademik-yaris-yayin-baskisi-ve-saibeli-dergiler-bir-sistem-sorgulamasi/

Açık Bilimin İmkânları ve Sınırları[1]

Tolga Ulusoy[2]

Bilimden Açık Bilime Tarihsel Süreç

Açık bilim kavramı günümüzde giderek daha fazla dillendirilmeye başlamış ve kendisinden söz ettirir hâle gelmiştir. Hem Avrupa Birliği hem de Birleşmiş Milletler (BM) açık bilim nosyonunu savunur bir pozisyonda yer almaya başlamıştır. 2020 yılında BM, açık bilimi Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'na yönelik destekleyici bir unsur olarak önermiştir. Onun öncesinde Avrupa Birliği'nin yayınladığı raporlar vardır. Bunların yanı sıra pek çok ülke açık bilim nosyonuna uygun çeşitli raporlar yayımlamış, merkezler kurmuş ve projeler üretmiştir. Bilimsel bilginin bu kadar sorgulandığı, hatta reddedildiği günümüzde, son yıllarda gittikçe artan bu ilgi şaşkınlıkla karşılanabilir.

Günümüzün dijital dünyasında hem sosyal medyanın hem de yapay zekânın getirileriyle bilginin niteliği değişmiştir. Dijital öncesi dönemde bilgi, bireyler için yavaş edinilen, kolay ulaşılamayan, ulaşıldığındaysa yerinden edilmesi oldukça zor olan bir şeydi. Günümüzde dijital yenilikler ile gelen malumat bombardımanında bilginin konumu oldukça göreceli bir yerde görülmektedir. Hakikat-sonrası denilen bu evrede bilgi, bilimsel yöntemler ve temayüller dışındaki güçler tarafından şekillenir hale gelmiştir. Sermaye grupları, siyasi otoriteler, hatta bir şekilde şöhrete ulaşmış birtakım kişilerin ürettiği malumatın, bilim insanlarının ürettiği bilginin ötesinde geçerliliğe sahip olduğu kabul edilir hâle gelmiştir. Tam da bilimsel bilginin yok sayıldığı böyle bir zamanda açık bilimin ortaya attığı bazı önermeler oldukça kıymetli hale gelmiştir.

Açık bilim olarak bilinen kavram aslında kolay tanımlanabilir veya içeriği kolaylıkla doldurulabilen bir kavram değildir. Açık bilim, bilimin amaçlarının, yöntemlerinin, kime ulaşmak istediğinin ve ne işe yaradığının yeniden değerlendirildiği bir sorgulamalar ve cevaplamalar bütünüdür. Bu sorgulamalara

[1] Bu metnin erken bir versiyonu 19 Eylül 2025 tarihinde düzenlenen 11. Ulusal Sosyoloji Kongresinde sunulmuştur.

[2] tolgaulusoy85@gmail.com

verilen cevaplar doğrultusunda Bartling ve Friesike (2014), açık bilim hareketini "ikinci bilimsel devrim" olarak nitelemektedirler.

Açık bilimin pek çok farklı tanımı ve açık bilim ile bağlantı kurulabilecek pek çok farklı kavram vardır. "Açık" kavramı en genel olarak kendisine belli sınırlar koymama ve kendi dışındaki (bu durumda bilim alanı dışındaki) unsurlarla da ilişki içerisinde olma durumu olarak görülebilir. Açık kavramının erken kullanımları özellikle eleştiriye muhtaç bir liberal felsefeden kaynaklansa da bugün genellikle kullanılan kavramsallaştırma budur. Açık kavramı, siyaset alanında da önemli yazılar yayımlamış olan bilim felsefecisi Karl Popper'a dayanır. Popper, önemli eserlerinden biri olan *Açık Toplum ve Düşmanları*'nda toplumları açık ve kapalı olarak tanımlar. Soğuk Savaş döneminin siyasi düşüncesinde bu kavramsallaştırma karşılık bulur ve Kuzeybatı Ülkeleri (Avrupa devleri, ABD, Kanada vb.) kendilerini özgürlükten yana, siyasi liberal bir açık toplum olarak görürler. Karşılarında ise totaliter devletler olarak tanımladıkları (SSCB, Çin vb.) devletleri kapalı toplumlar olarak değerlendirirler.

Açık bilim kavramının bu kadar ön plana çıkmasının ardında 'kapalı bilim' kavramına bakmak gerekmektedir. Kapalı bilim denildiğinde tam olarak neyi anlamalıyız? Bilim, yaratıcı güçleri, "arşa uzanan" mucitlerin küçük atölyelerinde ve garajlarında yaptıkları bir faaliyet olmaktan 18. yüzyılın sonu itibariyle çıktı. Teknolojik gelişmelerin Sanayi Devrimi'ni doğurması ve bunun da endüstriyel bir kapitalizme yol açması, bilimi sermayenin ve siyasi otoritelerin kontrolünde bir üretim alanı olmaya doğru itti. Özellikle teknolojik gelişmelere yol açabilecek ve askeri güçlere destek verecek teknolojik gelişmeler geniş şekilde desteklendi. Askeri güçleri desteklemenin yanında sağlık sektörü de büyük kâr getiren bir sektör olduğundan buradaki gelişmeler büyük ilaç firmaları tarafından desteklenmekteydi. Sermaye ve siyasi iktidarın hizmetine girmiş olan bilimsel faaliyetler insanlığı büyük felaketlerin eşiğine getirdi. Bunun en sembolik temsili atom bombalarıdır. İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesine yol açan bu bombalar aslında daha büyük bir tehlikenin kapısını da aralamıştı. Buradan yola çıkarak pek çok ülke nükleer silah yarışına girmiştir. Bunun yanında nükleer enerjinin yol açtığı bir diğer unsur enerji üretimi alanındaki gelişmeler olmuştur. Enerji üretimi alanında yaşanan en korkunç olaylardan biri olan Çernobil Felaketi, insanlık tarihine karanlık bir leke olarak geçmiştir. Teknolojik gelişmeler beraberinde ekolojik felaketleri de getirmiştir. Bugün yaşanan iklim krizinin olası tohumları sanayi üretiminin başlamasıyla birlikte atılmıştır. Buna dönük eleştiriler 1970'li yıllarda ortaya çıkmış olsa da asla ciddiye alınmamış ve iklim krizini daha da artıracak uygulamalar devam etmiştir. Sağlık sektörü de kapalı bilimin bir diğer eleştirilen alanıdır. Büyük ilaç firmalarının üretimlerindeki güvensizlik uzun zamandır bir soru işareti olarak kalmıştır. Son yaşanan COVID-19 pandemisi sırasında söz konusu güvensizlik bugün aşı karşıtlığı olarak adlandırılan yaygın propagandaya da zemin oluşturmuştur (Miedema, 2022, 15-65).

Bu ve bunun gibi pek çok durum, bilimin Aydınlanma düşüncesinden doğan ve Modernite ile doruk noktasına ulaşan gücüne ve güvenilirliğine darbe indirmiştir.

Bilimin insanlığın sorunlarına çözüm üretmeyen, hatta bilakis o sorunların bizzat kaynağı olduğuna dair görüşler güçlenmeye başlamıştır. Erken dönem eleştiriler, çoğunlukla Romantizm akımı içerisinde, insanlığın doğa üzerine kurduğu tahakkümü eleştiren görüşler biçiminde karşımıza çıkmıştır. Ama yukarıda bahsedilen atom bombasının kullanılmasının ardından ciddi bir eleştiri akımı yavaş yavaş oluşmaya başlamıştır. 1960'lı yıllarda başlayan ve 1970'li yıllarda ivmelenen ekolojik hareketler (yeşiller, ekososyalizm, ekoanarşizm, ekofeminizm, toplumsal ekoloji, derin ekoloji vb.) bilimin bu türden olumsuz etkilerini ortaya koyan ve eleştiren en temel toplumsal hareketler olmuştur. Bu eleştiriler şu soruları sormaya başlamıştır: Bilim kime hizmet etmektedir? Bilim insanlığın tümü için bir refah kaynağı mıdır, yoksa bilim ve teknoloji üretme kapasitesine sahip devletler içerisinde iktidarı elinde tutan grupların bir kâr elde etme aracına mı dönüşmüştür?

Bu sorgulamalar hem bilim içi hem de bilim dışı eleştirilerin doğmasına yol açmıştır. Bilimsel bilginin önemini sorgulayan bu eleştiriler oldukça sarsıcı sonuçlara neden olmuştur. Thomas Kuhn, önemli yapıtı *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*'nda paradigma kavramını ortaya atmıştır. Buna göre mutlak bir doğrudan bahsetmek bilim için dahi mümkün değildir. Bilim belirli kabuller, pratikler ve etkileşimler aracılığıyla, belirli bilim insanlarının temsil ettiği paradigmalarla bilgi üretir. Dolayısıyla bilimin sürekli bilgiyi geliştirmesi ve zaman zaman da bir paradigmayı tümden bırakması söz konusu olabilir. Bu nispeten göreceli eleştiri, Kuhn'un bile tahmin edemeyeceği sonuçlar doğurmuştur. Felsefede Paul Feyerabend'ın, bilimsel bilginin diğer bilgi türleri içerisinde kategorik olarak üstün olmadığı yönünde yaptığı eleştiri; Britanya sosyolojisinde David Bloor ve Barry Barnes'ın iddia ettikleri "güçlü program" yaklaşımı, Fransa sosyolojisinde Bruno Latour'un göreceli bilim sosyolojisi bilimsel bilginin varsayılan mutlak otoritesini sarsmıştır. Bu eleştiriler 1980'li yıllarda en güçlü noktasına ulaşan postmodernizm ve onun büyük anlatıları tümüyle reddi anlayışı ile birleşmiştir. Böylece bilim bir büyük anlatı olarak sınıflandırılmış ve bilime karşı teorik düzeyde büyük bir eleştiri dalgası başlamıştır (Leonelli, 2023).

Pratikte ise insanların yukarıda da bahsedilen deneyimleri, bilimsel bilginin meşruiyetinin sorgulanır hale gelmesine yol açmıştır.

Açık Bilim

Açık bilim, bilime karşı bu türden tümüyle otoritesini kabullenme ile reddetme ikilemi içinde bulunan toplumsal bağlamdan ortaya çıkmıştır. Açık bilim, temelde hâlâ tam manasıyla tanımlanmış bir kavram değildir. Bilim dünyasında hâlen açık ve ücretsiz erişim kavramıyla özdeş görünmektedir. Açık erişim imkânı açık bilimin önemli basamaklarından birisi olsa da açık bilim sadece buna indirgenemez. Açık erişimi ikinci bir bilim devrimi olarak tanımlamak için tek başına yeterli değildir. Bilginin üretilmesi ve yayılması bir paranın iki yüzü gibidir. Bilimsel devrim denilen mefhum sadece bilimin üretilmesine dair değil,

yayılmasına dair faaliyetleri de içermiştir. Bilimin toplumu etkileme kapasitesi de ancak yayılma niteliğindeki artış ile söz konusudur (Bartling ve Frieske, 2014).

Ama yine de açık erişim imkânı, açık bilimin en net ve somut görünümlerinden birisidir. Burada varlığını hâlen sürdüren bilim yayıncılığı kavramına değinmek gerekmektedir. Dergilerin ve kitapların basılı olduğu dönemlerde kütüphanelerin bilim etkinliği açısından büyük bir önemi vardı, zira araştırmacılar, kendi ulaşma imkânı bulamadıkları pek çok kaynağa buralardan erişebilmekteydiler. Dijitalleşme sonrası dünyada ise artık büyük yayınevleri neredeyse tümüyle dijital yayıncılığa geçmişlerdir. Hatta eskiden basılı olarak çıkan kaynakların da dijital kopyaları oluşturulmuş ve insanların hizmetine sunulmuştur. Ancak büyük yayınevleri dijitalin olanaklarını tümüyle kâr odaklı olarak kullanmış ve makaleler için yüksek ücretler talep etmeye başlamışlardır. Hatta sadece makale okuyucularından değil, yazarlardan da ücret talep ederek makale yazımından telif ücreti ödemek şöyle dursun kâr elde eder halde gelmişlerdir. Bu durum büyük tepki çekmiş, hükümetleri önlem almaya itmiş ama hâlâ bunun önüne geçilememiştir. Çeşitli biçimlerde okuyucular kaynaklara erişebilseler bile yazarlardan hâlâ ücret talep edilmektedir. Hatta ikinci dilde makale yazanlar için dil denetleme gibi zorunluluklar getirilerek yazarlar üzerindeki hem maddi hem de manevi yük artırılmıştır. Bunun yanında yazarlar ile orantısız telif sözleşmeleri yapılmakta, bilim yazarları adeta gönüllü çalışmaya itilmekte ve ürettikleri metinler ile bağları tümüyle koparılmaktadır. Dergiler ve yayınevleri, kimi yazarlar tarafından bu yayıncılık türü için "köpekbalığı yayıncılığı" ifadesiyle tanımlamaktadır: Kendi güdümlerinde akreditasyon ve indeks kuralları oluşturarak dergilerini bilimsel yayıncılık sektörü içerisinde üst sıralara taşımayı amaçlamaktadırlar (Rentier, 2019). Buna karşın açık erişim hareketi zaman zaman başarılı olmuştur. Bu kimi zaman kamusal sorumluluk üstlenen dergilerin çabalarıyla, kimi zaman da çeşitli bilim insanlarının bilim etiği ilkeleri çerçevesinde yaptıklarıyla açığa çıkmıştır. Bunun yanında ülkemizde DergiPark, devlet destekli önemli akademik yayıncılık girişimlerinden birisidir. Bunların desteklenmesi ve sayılarının arttırılması oldukça önemlidir.

Bunun yanında telif konusuna dair de yeni çabalar vardır. Ülkemizdeki telif yasaları sebebiyle hukuksal bir temeli olmasa da Creative Commons[3] isimli girişim telife dair önemli adımlar atmıştır. Makalelerin serbest veya kısmen serbest kullanımının olanağını açarak bilginin ve bilginin taşıyıcısı konumundaki araçların (makale, kitap, rapor vb.) meta olmasının önüne geçmeye çabalamaktadır.

Açık bilim kavramına dair farklı sınıflandırmalar da bulunmaktadır. Elliot ve Resnik (2019), açıklık kavramı ile şeffaflık kavramı arasında paralellik görmüş ve açık bilimin iki boyutta şeffaf olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. İlk olarak bilimsel şeffaflık, açık erişimin yanında açık veri, açık metot gibi unsurları

[3] https://creativecommons.org/

içermektedir. Toplumsal şeffaflık ise üretilen bilginin kamusal ve toplumsal yayılımını ve katkısını ön plana çıkarmaktadır.

Açık bilimin çok daha ayrıntılı bir tasnifi Fecher ve Friesike'den (2014) gelir. Yazarlar açık bilim içerisinde beş ayrı ekolü tanımlarlar: Pragmatik, altyapısal, ölçüm, demokratik ve kamusal. Pragmatik ekol, iş birliğine dayalı araştırmaların olanaklılığı üzerinde durur. Altyapı ekolü için açık bilim, teknolojik gelişme ve altyapıların sağlanması sorunudur. Ölçüm ekolü, bilimsel etkinin ölçümüne dair alternatif ve ayrıntılı bazı metotlar geliştirmeye çalışmaktadır. Buna göre yeni yazarların ve konuların ortaya çıkabilmesi için bazı alt metrikler ortaya atılmaktadır. Demokratik ekol, araştırma ürünlerine kolaylıkla erişebilmeyi temel almaktadır. Bu ekolün de iki pratiği mevcuttur: İlki araştırma verilerinin her araştırmacıya açık bir şekilde paylaşılması; ikincisi araştırma sonucu ortaya çıkan eserlerin (makale, kitap vb.) ulaşılabilirliğidir. Kamusal (public) ekol ise bilimi insanların erişimine sunmayı ve bilimsel bilgi ile anlayışın yaygınlaşmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Buna göre kamusal ekolün iki ana eğilimi vardır. İlki doğrudan okul pedagojisi olup öğrencilerin bilimsel anlayışı kavramalarını sağlamaya yöneliktir; ikincisi kamusal etkinliklerdir ve geniş halk kitlelerinin bilimi anlamasını sağlamayı amaçlamaktadır.

UNESCO (2022), açık bilim nosyonunu Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nı gerçekleştirmeye yardımcı bir yaklaşım olarak insanlığa bir öneri olarak sunmuştur ve açık bilime duyulan ihtiyacı ise üç nedene bağlar:

- Yoksulluk, silahlı çatışma, iklim krizi, çevresel bozulma, sağlık ve insani krizler gibi küresel sorunlar aciliyet arz etmektedir ve bilim, teknoloji ve inovasyon, farklı katılımcıların ve bilgi sistemlerinin fikirlerini bir araya getirerek ve uygulayarak bu sorunlara daha iyi yanıt verebilir.

- Açık bilim, bilim, teknoloji, inovasyon ve bunların uygulamalarına erişimdeki eşitsizlikleri azaltarak veya sona erdirerek Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'ne ulaşılmasını hızlandırma potansiyeline sahiptir.

- Daha şeffaf, işbirliğine dayalı ve kapsayıcı olan araştırma uygulamaları, daha etkili akran değerlendirmesine, daha fazla inceleme ve eleştiriye tabi tutulur ve bu da üretilen bilimin doğrulanabilirliğini ve tekrarlanabilirliğini artırır. Bu durum sonuç olarak daha iyi bilim, bilime daha fazla güven ve bilimin toplum üzerinde daha anlamlı ve olumlu etkiler yaratmasını sağlar.

UNESCO'nun önerisinin dört temel mesajı vardır:

- Açık bilim, bilimsel bilginin her yerdeki tüm insanların yararına olacak şekilde yaygın ve açık bir şekilde paylaşımını artırmayı ve bu bilgiye katkıda bulunma ve bilgiyi inşa etme sürecini daha kapsayıcı hale getirmeyi amaçlamaktadır.

- Birbirine bağlı dünyamız, karmaşık sosyal, çevresel ve ekonomik zorlukların çözülmesine ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'ne ulaşılmasına yardımcı olmak için açık bilime ihtiyaç duymaktadır.

- UNESCO Açık Bilim Tavsiye Kararı, ülkeler arasındaki ve ülke içindeki teknolojik ve bilgi uçurumunu azaltmayı amaçlayan açık bilim politikası ve uygulaması için uluslararası bir çerçeve sunmaktadır. Ortak bir tanımın, paylaşılan değerlerin, ilkelerin ve standartların ana hatlarını çizmekte, bireysel, kurumsal, ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeylerde herkes için adil ve eşitlikçi açık bilimi destekleyecek eylemler önermektedir.

- Açık bilimi okuyarak, hakkında konuşarak ve yazarak, "Açık Bilim Elçisi" olarak görev alarak, açık platformlarda yayın yaparak, bir uygulama topluluğu oluşturarak, açık bilime yatırım yaparak ve kuruluşunuzun politika ve davranış kurallarında açık bilim ilkelerini benimseyerek teşvik edebilirsiniz.

UNESCO açık bilim pratiğinin amacı olarak üç unsurdan bahseder:

- Bilgi yaratma süreçlerini ve ürünlerini geleneksel araştırma topluluğunun dışındaki insanlara açmayı amaçlar.

- Temel ve uygulamalı bilimler, doğal ve sosyal bilimler ve beşerî bilimler dâhil olmak üzere tüm bilimsel disiplinlerden ve akademik uygulamaların yönlerinden gelen bilgiyi birden fazla dilde herkes için erişilebilir ve kullanılabilir hale getirmeyi amaçlar.

- Bilime ve topluma fayda sağlamak için iş birliğini ve bilgi paylaşımını teşvik etmeyi hedefler.

UNESCO'nun açık bilim önerisinin dört değeri ve altı ilkesi bulunmaktadır. Önerinin değerleri şunlardır:

KALİTE VE BÜTÜNLÜK: Farklı bilgi kaynaklarını bir araya getirerek ve bilimsel yöntem ve çıktıların değerlendirilmesini daha şeffaf ve doğru hale getirerek bilimin yüksek kalitede olmasını ve denetlenebilirliğini sağlamak.

KOLEKTİF FAYDA: Bilimin tüm insanlığa ait küresel bir kamu malı olduğunu kabul etmek.

EŞİTLİK VE ADALET: Tüm bilgi üreticileri ve tüketicileri için konum, milliyet, ırk, yaş, cinsiyet, gelir, sosyo-ekonomik durum, kariyer aşaması, disiplin, dil, din, engellilik, etnik köken, göçmenlik durumu veya başka herhangi bir gerekçeye bakılmaksızın bilime eşit, adil ve karşılıklı erişimin sağlanması.

ÇEŞİTLİLİK VE KAPSAYICILIK: Bilgi, uygulama, iş akışı, dil ve araştırma konuları ile çıktılarının çeşitliliğini benimsemek ve desteklemek.

UNESCO'nun önerisinde açık bilimin altı ilkesi ise şunlardır:

Şeffaflık, inceleme, eleştiri ve tekrarlanabilirlik: Bilimsel sonuçların titizliğini güçlendirmek, bilimin toplum üzerindeki olumlu etkisini artırmak ve toplumun birbiriyle bağlantılı karmaşık sorunları çözme becerisini artırmak.

Fırsat eşitliği: Tüm bilim insanlarının ve bilime ilgi duyanların, kökenleri veya durumları ne olursa olsun, bilime erişmek, katkıda bulunmak ve bilimden faydalanmak için eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamak.

Sorumluluk, saygı ve hesap verebilirlik: Kamuya hesap verebilirlik, potansiyel çıkar çatışmaları, entelektüel bütünlük ve araştırma faaliyetlerinin olası sosyal veya ekolojik sonuçlarından sorumlu ve bunların farkında olmak.

İşbirliği, katılım ve kapsayıcılık: Bilimsel iş birliklerinin coğrafya, dil ve kaynak sınırlarını aşmasını sağlamak ve büyük sosyal öneme sahip sorunları çözmek için marjinalleştirilmiş topluluklardan gelen bilgileri dâhil etmek.

Esneklik: Açık bilimi uygulamanın herkese uyan tek bir yolu olmadığını kabul etmek ve temel değerleri korurken bunu uygulamak için farklı yolları teşvik etmek.

Sürdürülebilirlik: Daha az ayrıcalıklı ülkelerden veya kurumlardan bilim insanlarının katılımını sağlamak için uzun vadeli uygulamalar, hizmetler, altyapılar ve finansman modelleri üzerine inşa ederek mümkün olduğunca verimli ve etkili olmak.

Sosyal Bilimlerde Açık Bilimin İzleri Olarak Burawoy'un Kamusal Sosyolojisi ve Bourdieu'nun Kolektif Entelektüeli

Michael Burawoy, 2004 yılında Amerika Sosyoloji Derneği'nin toplantısında önemli bir konuşma yapmıştır. *For Public Sociology/Kamusal Sosyoloji İçin* ismini taşıyan bu konuşma, sonrasında pek çok kez yayımlanmış ve olumlu ya da olumsuz pek çok tepkiye maruz kalmıştır. Burawoy'un (2007) makalesinde en can alıcı kısım, dört tip sosyoloji yapma biçimini tanımlamasıdır. Bunlar profesyonel, politika üretici, eleştirel ve kamusal sosyoloji yapma biçimleridir. Burawoy bu dört sosyoloji biçimini bilgi türü ve izleyici kitlesinin durumuna göre tanımlamıştır.

Tablo 1- Burawoy'da Sosyoloji Yapma Biçimleri

	Akademi İçi İzleyici	**Akademi Dışı İzleyici**
Araçsal Bilgi	Profesyonel	Politika Üretici
Düşünümsel Bilgi	Eleştirel	Kamusal

Burawoy bilgiyi araçsal ve düşünümsel olmak üzere ikiye ayırır; izleyici kitlesini ise akademi içi ve akademi dışı olarak sınıflandırır. Bu durumda bir sosyolog araçsal bilgiyi akademi içerisine yönelik üretiyorsa profesyonel, akademi dışına üretiyorsa politika üretici bir sosyoloji benimsemektedir. Ancak düşünümsel bilgi akademi içerisine hitap ediyorsa eleştirel, akademi dışına hitap ediyorsa kamusal bir sosyoloji yapıyor demektir. Burawoy bu dört sosyoloji biçimini ideal tipler olarak görür, yani hiçbiri mutlak saf bir etkinlik değildir, aksine tüm tipler iç içe geçmiştir. Akademide çalışan çoğu sosyolog zorunlu olarak profesyonel bir sosyoloji üretir ancak bu onların zaman zaman eleştirel, kimi zaman da kamusal bir sosyoloji ortaya koymalarına engel teşkil etmez.

Burawoy makalesinde eğitim faaliyetine özel bir önem verir çünkü bir akademisyen için ilk izleyici kitlesi derslerine girdiği öğrencileri olmaktadır. Bu yüzden bir kamusal sosyolog, daha geniş bir insan kitlesine erişmeden önce öğrencilerine ulaşmalıdır. Bu bakımdan bu çalışmanın izleyeceği yolda eğitimi bir değişim aracı olarak ele alan eleştirel pedagoji ve eğitim teorileri temel alınmalıdır.

Bourdieu ise Burawoy'dan ayrı olarak bilim ile eleştiriyi birbirinden ayırır. Bu bağlamda Bourdieu'nun Weberci bir tutum benimsediğini söyleyebiliriz. Weber (1998), meşhur 'Meslek Olarak Bilim' makalesinde eleştirel etkinlikler ile bilimsel etkinlikleri net olarak birbirinden ayırmıştır. Weber bilimi "tıpkı 'fabrikalarda olduğu gibi' laboratuvarlarda ya da istatistiki depolama sistemlerinde gerçekleştirilen bir hesaplama işi, insanın 'gönlü ve ruhu'yla değil de soğuk aklıyla ilgili bir hesap işi" (Weber, 1998, 208) olarak tanımlar. Bilimin siyaset ile olan olası her türden ilişkisini ise reddeder. Ona göre gerçek bir akademisyen açıkça veya ima ederek "herhangi bir siyasal kanıyı kürsüden öğrencilerine empoze etmekten kaçınmalıdır" (Weber, 1998, 222). Bu ilkeleri Bourdieu da uzun süre korumuştur, hatta siyaset sosyolojisi alanında ömrünün son dönemlerine kadar nispeten az üretimde bulunmuştur. Ancak 1980'lerin ortasından öldüğü 2002 yılına kadar hem devlet ve siyaset üzerine bilimsel dersler vermeye başlamış hem de bir entelektüel olarak görüşlerini açıklama çabasına girmiştir. Hatta açık bir şekilde bazı aktivist çabalarda bulunmuş, belirli toplumsal hareketlerin sözcülüğünü üstlenmiştir. Bourdieu bu çabalarını bir sosyal bilimci olmaktan çok "kolektif entelektüel" olarak tanımladığı bir kavram çerçevesinde sürdürmüştür. Böylece temelde Weberci bilim-siyaset ayrımını da koruyabilmiştir.

Bourdieu, entelektüellerin sosyolojisine dair uzun süre eleştirel bir duruş içerisinde olmuştur. Onun eğitim sosyolojisi alanında yaptığı çalışmalar, eğitimli kişi olarak entelektüelin toplumsal konumunun ayrıcalıklı olamayacağı yönündedir. Görüşlerini ve kanaatlerini açıklayan kişilerin konumunu 1991 yılında verdiği önemli bir röportajda "doksozof" olarak tanımlamıştır. Platon'dan aldığı bu kavramı Bourdieu, bu tip insanları kendini bilgili sanan ve genel geçer kanaatleri üreten bir teknisyen olarak tanımlamıştır. Ona göre bu türden kişiler, aslında siyasi otoritelerin, sermaye sahiplerinin ve diğer otoritelerin görüşlerini medyada dillendirerek dolaşıma sokmaktadır. Bourdieu'ya göre filozof ve

sosyolog ise bunun tam tersini yapar ve kesinlikleri, özellikle de soru soruş tarzındaki kesinlikleri açıkça sorgular. Kendisinin doksaya karşı eleştiriyi savunduğunu, gerçek entelektüelin, de bunu yapması gerektiğini iddia eder. Ancak çoğu entelektüelin, ahlaki yetkinliklerini kullanırken entelektüel yetkinlikler konusunda yetersiz kaldığını ileri sürer. Sorumluluk almayan, sadece gösteriş yapma peşinde olan, her kılığa giren entelektüelleri ise tümden eleştiriye tabi tutar (Bourdieu ve diğ., 2021).

Bourdieu, 1999 tarihli bir makalesinde angaje bir bilginin olanağını sorgular. Angaje terimi, Sartre'dan bu yana entelektüel üzerine yapılan tartışmaların temelini oluşturmuştur. Angaje kelimesi, Latin temelli dillerdeki "engagement" kelimesinin Türkçeleşmiş kullanımına karşılık gelmektedir. Kelimenin temel anlamı nişanlanmaktır, ancak bunun yanında bağlanmak, sözleşme imzalamak, bir fikrin savunucusu olmak anlamları da taşımaktadır.

Sartre (1995), 1948 yılında yayınlanan, edebi ve entelektüel manifestosu sayılabilecek metni olan, *Edebiyat Nedir?*'de kendi yazma pratiğini angaje (bağlanmış) bir edim olarak görür. Sartre'a (1995, 26) göre: "'Bağlanmış yazar sözün bir eylem olduğunu bilir: Ortaya koymanın değiştirmek anlamına geldiğini ve bir şeyin üstündeki örtülerin ancak değiştirmek istediğimiz zaman kaldırılıp atılabileceğini bilir. Toplumun ve insanlık durumunun yan tutmaksızın anlatılması işini, gerçekleşmesi olanaksız bu düşü bir yana bırakmıştır."

Sartre'ın Fransa'daki entelektüeller için tartışmalı hale gelmesi, angaje olma tabirinin de ya reddedilmesine ya da farklı boyutlarının ortaya konulmasına yönelik çabaların artmasına yol açmıştır. Bourdieu da başlangıçta kendi bilgi üretimi pratiğinin herhangi bir duruma angaje olmasını reddetmiştir, ancak geç dönemde yazdığı çalışmalarıyla kendine özgü angaje olma ve entelektüellik kavramsallaştırmalarını geliştirmiştir.

Bourdieu (2018) burada yine de siyasetçiliği kabul etmez. Ona göre politik alana müdahale eden herkes siyasetçi olmak zorunda değildir. Kendi pozisyonu Dreyfus Davası'na katılan Zola gibi görür; yani kamusal entelektüel olarak konumlandırır. Ona göre kamusal entelektüel "politik mücadelede kendine özgü yeteneğini ve otoritesini, mesleğinin uygulamasına bağlı hakikat ve yansızlık gibi değerleri seferber eden biri olur; başka deyişle, araştırmacı olmanın gereklerini ve yeterliliklerini terk etmeden politika alanına giren biridir" (Bourdieu, 2018, 31).

Bourdieu'nun tanımladığı bu entelektüel, siyaset alanı ile bilimsel alan arasında bir noktada durur ve esas işi eleştirel müdahalede bulunmaktır. Bourdieu, eleştiriden uzak, iktidar güçlerinin çıkarına hizmet eden, sermaye gruplarının desteklediği think tank'lerde çalışan uzmanları kendi görüşlerinin tam tersi bir noktada konumlandırır. Bu tür uzmanlar, Burawoy'un sınıflandırmasında belki de politika üretici sosyolog grubunda yer alan kişiler olarak değerlendirilebilir.

Bourdieu'ya göre kolektif entelektüel, "günümüzde sıklıkla bilimin otoritesiyle silahlanan sembolik tahakküme karşı savunma aygıtları üretmeye ve bunları yaymaya çalışan olumsuz, eleştirel işlevler yerine getirmelidir; birleşik kolektif yeteneğinden ve otoritesinden güç alarak, egemen söylemi, özellikle bu söylemin söz dağarcığına, aynı zamanda gerekçelendirme mantığına ve metafor kullanımına saldıran mantıksal bir eleştiriye maruz" bırakılmalıdır (Bourdieu, 2018, 33-34).

Bourdieu, kolektif entelektüelin misyonunu şu şekilde belirler: "Kolektif entelektüel, gerçekçi ütopyaların kolektif üretiminin toplumsal koşullarını yaratmaya katkıda bulunarak kendi yeri doldurulamaz rolünü oynayabilir. Kolektif entelektüel, yeni politik eylem biçimlerinin, insanları seferber etmenin ve seferber olmuş insanları bir arada faaliyete geçirmenin yeni biçimlerinin, projeler oluşturmanın ve bunları ortak olarak gerçekleştirmenin kolektif arayışlarını örgütleyebilir ya da düzenleyebilir" (Bourdieu, 2018, 34-35).

Bourdieu, kolektif entelektüeli bir bilgi aktivisti gibi düşünmüş ve bilim ile toplumsal hareketler arasında bağ kurabilecek bir fail olarak tanımlamıştır.

Bourdieu'nun kolektif entelektüeli bilim faaliyetinin bir parçası olmaktan çıkarması ve ek bir toplumsal işlev vermesi ile Burawoy'un kamusal sosyolojiyi bilim içerisinde konumlandırması ve onu bir tür bilim yapma pratiği olarak görmesi, bu tanımlamaların birbirine zıt olduğu manasına gelmez. Aksine katılımcı bir açık bilim pratiği, bu iki kavramsallaştırmayı birleştirir. Bu birleşimin en önemli somutlaşması ise eğitim alanında karşımıza çıkar.

Açık Bilimden Eleştirel Pedagojiye

Açık bilimin kamusal ve demokratik pratikleri, kamusal sosyoloji ve kolektif entelektüel tanımlaması, eleştirel pedagojinin eğitsel ve politik hedefleri ile uyuşur. Giroux, öğretmenlerin ve genel olarak eğitimcilerin dönüştürücü (tranformative) bir entelektüel olarak öneminden bahseder. Giroux'ya göre eğitimciler, hem derslik içi pratikleri ile hem de derslik dışı toplumsal konularda aldıkları tavır ile dönüştürücü bir rol üstlenirler. Eleştirel pedagojinin derslik içinde diyaloğa dayalı, güçlendirici ve sorun temelli öğretim yaklaşımı, toplumsal sorunlara dair farkındalık üreten, eleştirel bilinci geliştiren ve sorun çözümüne odaklanan yapısında hayat bulur (Tezgiden-Cakcak, 2016). Bu yapı, bahsedilen katılımcı açık bilim, kamusal sosyoloji ve kolektif entelektüel tanımlamaları ile de paralellikler sergiler. Zira temelde bilimsel bir üretimin toplumsal dönüşüm için katkı sunabileceği varsayımı, eğitim alanı için de geçerlidir. Hem Burawoy hem Bourdieu hem de katılımcı açık bilimin savunucuları, eğitimin toplumsal dönüşüm için temel bir araç olduğunu vurgulamaktadırlar. Burada temel varsayım, bilginin ve onun yaygınlaşmasının dönüştürücü bir güce sahip olduğu düşüncesidir.

Buradan yola çıkarak Apple'ın (2017) sorduğu temel soruya erişiriz: "Eğitim toplumu değiştirebilir mi?" Apple buna olumlu bir cevap verir ama eğitimin

mevcut uygulanış biçimiyle değil, özellikle eleştirel pedagojinin benimsenmesi ile bu soruya olumlu bir cevabın mümkün olabileceğini iddia eder. Ama ne türden bir bilgi? Eğitim alanına yönelik uzun süredir dile getirilen eleştiri, eğitimin aslında bir toplumsal yeniden üretim aracı olduğu yönündedir. Yani eğitim, iktidar güçlerinin kendi anlayışına uygun bireylerin, ideolojilerin ve doksaların ortaya çıkmasını ve yaygınlaşmasını sağlar. Bu durum öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin, Bourdieu'nun deyimiyle birer "doksozof" olduğu yönünde bir kanı oluşturur. Buna göre öğretmenler, zaten belirlenmiş bir müfredatı ve bu müfredatın toplumsal eşitsizlik ilişkileri ile kodlanmış gizli müfredatını kuşaklar arasında aktaran doksozoflar olurlar.

Eleştirel pedagoji ve eğitim teorileri ise bu ideolojik aktarıma karşı durur ve dönüştürücü bir tavır ortaya koyar. Bu bağlamda eğitim alanında eleştirel pedagoji, bilim alanında katılımcı açık bilim ve toplumsal hareketler bağlamında da kolektif entelektüel bir duruş söz konusudur. Bu alanları birleştirenin ise temelde praksis olduğu düşünülebilir. Praksis, eleştirel teoriler içerisinde sıklıkla vurgulanan bir temadır ve teori ile pratiğin mevcut koşullar içinde sürekli bir diyalektik etkileşim halinde bulunmasını ifade eder. Praksis için bir bilginin salt teorik düzeyde doğru olması yeterli değildir. Bilginin yaşamdan yola çıkarak teorileşmesi ve teorinin de yeniden yaşamı dönüştürecek bir güce dönüşmesi gerekir. Bu da farklı noktalardan hareket eden unsurların toplumsal dönüşüm için bir araya gelmesi ve ortak çabası ile mümkün olacaktır.

Kaynakça

Apple, M. W. (2017). *Eğitim Toplumu Değiştirebilir mi?* (Abdullah Açar, Büşra Tombak İlhan, Ceyda Çavuşoğlu Deveci, vd., Çev.), Anı Yayınları.

Bartling, S. ve Sacha F. (2014). Towards Another Scientific Revolution, İçinde *Opening Science The Evolving Guide on How the Internet is Changing Research, Collaboration and Scholarly Publishing*, (s. 3-15). Springer.

Bourdieu, P. (2018). Angaje Bir Bilgi İçin, İçinde *Karşı Ateşler-II: Avrupa Sosyal Hareketi İçin*, (I. Ergüden, Çev.), Sel Yayınları.

Bourdieu, P., R. P. Droit, Ferenczi, T. (2021), Devletin Sağ ve Sol Eli, İçinde *Karşı Ateşler-I: Neoliberal İstilaya Karşı Direnişe Hizmet Edecek Sözler*, S. Canbolat, (Çev.), Sel Yayınları.

Burawoy, M. (2007), For Public Sociology, İçinde *Public Sociology: Fifteen Eminent Sociologists Debate Politics and the Profession in the Twenty-first Century*, (s. 23.64), University of California Press.

Elliott, K. C., ve Resnik, D. B. (2019), Making Open Science Work for Science and Society, *Environmental Health Perspectives,* 127(7), 1-6.

Fecher, B., ve Sascha F. (2014), Open Science: One Term, Five Schools of Thought, İçinde *Opening Science The Evolving Guide on How the Internet is Changing Research, Collaboration and Scholarly Publishing*, (s. 17-47), Springer.

Freire, P. (2023), *Ezilenlerin Pedagojisi: 50. Yıl Özel Basımı*, (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.), Ayrıntı Yayınları.

Miedema, F. (2022), *Open Science: The Very Idea*. Springer Nature.

Rentier, B. (2019), *Open Science, The Challenge Of Transparency*. Académie royale de Belgique.

Leonelli, S. (2023), *Philosophy of Open Science*. Cambridge University Press.

Sartre, J.-P.. (1995), *Edebiyat Nedir?* (B. Onaran, Çev.), Payel Yayınları.

Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Öğretmen Eğitimin Temel Sorunsalı: Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji*, 43, 60-68.

UNESCO, . *An Introduction to the UNESCO Recommendation on Open Science*. UNESCO, 2022.

Weber, M. (1998), "Meslek Olarak Bilim". İçinde *Sosyoloji Yazıları*, (T. Parla, Çev.), İletişim Yayınları.

Uluslararasılaşmanın Görünmeyen Yüzü: Aynı Sınıfta Farklı Dünyaları Yaşamak

Tuğçe Kılıç[1]

Yükseköğretimin uluslararasılaşması, son elli yılda akademik söylemin en "masum" ve en az sorgulanan kavramlarından biri haline gelmiştir. Hareketlilik, çeşit-lilik, küresel vatandaşlık ve kültürlerarası diyalog gibi olumlu çağrışımlarla sunulan bu kavram, çoğu zaman eşitsizlikleri gizleyen, güç ilişkilerini perdeleyen ve neoliberal üniversite rejimini normalleştiren bir ideolojik çerçeve işlevi görmektedir (Hazelkorn, 2013; Knight, 2013). Eleştirel pedagoji açısından sorun tam da burada başlar: Uluslararasılaşma, neyin küresel, kimin öğrenci, hangi bilginin değerli olduğu sorularını sormadan ilerleyen bir "iyi niyet anlatısı"na dönüşmüştür.

1960'lar ve 1970'lerde uluslararasılaşma, Soğuk Savaş bağlamında kültürlerarası anlayış, kalkınma yardımı ve ulusötesi akademik iş birliği idealleriyle birlikte düşünülmüş; bu dönemde yurtdışında eğitim, küresel barışın bir aracı olarak kabul edilmiştir (Altbach & Teichler, 2001). Ancak 1980'lerle birlikte bu idealist anlatı yerini giderek piyasa temelli ve rekabetçi bir anlayışa bırakmıştır (Altbach & Knight, 2007). Özellikle 1990'lardan itibaren eğitimin GATS (Hizmet Ticareti Genel Anlaşması) kapsamında ticari bir meta olarak tanımlanması, uluslararasılaşmanın küresel bir sektöre dönüşme sürecini tetiklemiştir. Bu dönüşümün en somut yansıması, 1990'larda yaklaşık 1,3 milyon olan uluslararası öğrenci sayısının günümüzde 6 milyonu aşan bir pazara evrilmesinde (UNESCO) ve üniversite sıralamalarının bu pazarda bir 'meşruiyet ve tercih rehberi' olarak konumlanmasında görülmektedir. Türkiye de bu küresel yarışın aktif bir aktörü haline gelmiş; 2002'de sadece 5 bin olan uluslararası öğrenci sayısı, 2025-2026 akademik yılı itibarıyla 340 bini aşarak Türkiye'yi uluslararası öğrenci sayısında Fransa'yı geride bırakan dünyada 6. ülke konumuna taşımıştır (YÖK, 2025). Bugün üniversiteler, kamusal sorumluluğu olan bilgi üretim alanlarından ziyade, YÖK'ün küresel eğitim pazarındaki payın artırılmasına ve Türkiye'nin bir 'eğitim

[1] tugce.kilic@iuc.edu.tr

üssü' olarak markalaşmasına yönelik stratejik hedefleriyle paralel olarak, pazar payı ve kurumsal saygınlık için yarışan aktörler olarak yeniden tanımlanmaktadır.

Knight'ın (2004) uluslararasılaşmayı araştırma, öğretim ve hizmet faaliyetlerine uluslararası faktörlerin entegrasyonu olarak tanımlayan yaklaşımı, uzun süre alanın baskın referansı olmuştur. Ancak bu tanım, uluslararasılaşmayı tarihsel, politik ve etik bağlamlarından koparark teknik bir yönetim meselesine indirgemiştir. Bugün gelinen noktada, uluslararasılaşma kavramı neredeyse her şeyi kapsayan ama çok az şeyi açıklayan kapsayıcı bir terime dönüşmüş durumdadır (Knight, 2013). De Wit ve Hunter'ın (2014) da vurguladığı gibi, alan artık bir kırılma noktasındadır; fakat bu kırılma, çoğu zaman eleştirel bir yönelimden ziyade daha "etkili ölçme" arayışlarıyla geçiştirilmektedir.

Hareketlilik Fetişizmi ve Akademik Piyasa

Küresel yükseköğretim söyleminde uluslararasılaşma, büyük ölçüde öğrenci hareketliliği, sıralamalar, ortaklıklar ve ulusötesi programlar üzerinden tanımlanmakta (Knight, 2012; Larsen & Sperduti, 2019; De Wit, 2020); uluslararası öğrenci sayısı ve kampüslerin çokkültürlü görüntüsü kurumsal başarının temel göstergesi kabul edilmektedir (Buckner & Stein, 2019). Ancak 'daha fazla'nın otomatik olarak 'daha iyi' olduğu varsayımına dayanan bu yaklaşım (Li & Mahadi, 2024), kayıt verileri (register data) üzerinden yapılan güncel araştırmalarla kritik bir sınamaya tabi tutulmaktadır (Crăciu vd., 2020). Söz konusu veriler, hareketlilik programlarına katılımın yerel iş gücü piyasasına girişte her zaman pozitif bir katkı sunmadığını, aksine istatistiksel olarak negatif bir ilişki sergileyebildiğini ve yönetimsel pozisyonlar için güçlü bir yordayıcı olmadığını ortaya koymaktadır (Crăciun vd., 2020). Metodolojik olarak kayıt verilerinin kullanımı kaynak verimliliği sağlasa da serbest çalışanların kapsanmaması, yurt dışı istihdam verilerinin eksikliği ve aile geçmişi gibi kritik değişkenlerin veri setinde yer almaması gibi sınırlılıklar, uluslararasılaşmanın gerçek çıktılarını ölçmedeki zorlukları teyit etmektedir (Crăciun vd., 2020). Sonuç olarak, uluslararası hareketlilik stratejilerinin sadece sayısal artışlar üzerinden değil, mezunların somut kariyer çıktıları ve metodolojik hassasiyetler gözetilerek yeniden değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir.

Söz konusu değerlendirme zorunluluğuna rağmen baskın olan bu hareketlilik anlatısı, kimin hareket edebildiği, hangi koşullarda ve kimin yararına sorularını sistematik biçimde bastırır (Parutis & Howson, 2020). Uluslararasılaşma, bu haliyle küresel akademik piyasanın mantığını yeniden üretir: Üniversiteler rekabet eden markalara, öğrenciler ise müşteri olmaya indirgenir (Alpenidze, 2015; Engwall, 2016). Uluslararası öğrenciler, öğrenen özne olmaktan çok ekonomik kaynak, sıralama aracı ve ulusal rekabet stratejisinin parçası olarak konumlandırılır (Desierto & De Maio, 2020; Tarc, 2022). Eleştirel pedagoji açısından sorun, hareketliliğin kendisi değil; hareketliliğin eşitsiz coğrafyalar ve sömürgesel miraslar üzerinden seçici biçimde dağıtılmasıdır. Hareketlilik, küresel

mükemmeliyetin sembolü haline gelirken, yerinde kalmak, beklemek ya da engellenmek durumları görmezden gelinir.

Apolitik Söylem, Politik Sonuçlar

Uluslararasılaşmanın en tehlikeli yönlerinden biri, apolitik bir teknik süreç gibi sunulmasıdır. Buckner ve Stein (2019), uluslararasılaşmanın önde gelen kurumsal aktörler tarafından etik ve sosyo-politik boyutlardan arındırılmış, teknokratik bir dille çerçevelendiğini göstermektedir. Bu söylemde üç temel eğilim öne çıkar.

İlk olarak, uluslararasılaşma doğası gereği olumlu ve kaçınılmaz bir süreç olarak sunulur. Piyasa temelli öncelikler, kurumların farklı tarihsel ve maddi koşullarını görünmez kılar; küresel eğitimde sorumluluk ve adalet tartışmaları önemini yitirir. (Stein vd., 2019). İkinci olarak, uluslararasılaşma ölçülebilir çıktılara indirgenir. Hareketlilik oranları, ortaklık sayıları ve personel istihdamı başarı göstergesi olarak sunulurken; bilgi çeşitliliği, epistemik adalet ve eşitlik gibi nitel süreçler sistematik biçimde dışarıda bırakılır (Mattos vd., 2018; Mushfiq, 2024). Üçüncüsü olarak ise güç, tarih ve eşitsizlikler silinir. Uluslararasılaşma, ideolojiden arındırılmış bir faaliyet gibi sunulurken sömürgecilik mirası, ırksallaştırma ve küresel bilgi hiyerarşileri konuşulmaz hale gelir (Madge vd., 2015). Bu apolitik dil, politik sonuçlar üretir; eşitsizlikler doğallaşır, sorumluluk bireylere yüklenir, kurumlar ise yapısal sorunlardan muaf tutulur.

Kuzey-Güney Ekseninde Küresel Eleştiriler

Latin Amerika bağlamında yapılan çalışmalar, uluslararasılaşmanın çoğu zaman Küresel Kuzey lehine işleyen bir düzeni yeniden ürettiğini göstermektedir. Brezilya'daki Science without Borders ve Şili'deki Becas Chile programları, rekabet iddialarına rağmen Kuzey merkezli kurumları güçlendirmiştir (Chiappa & Finardi, 2021). Benzer biçimde, Euro-Amerikan bakış açısının hâkim olduğu çerçevelerin ırksal adalet meselelerini sistematik biçimde dışladığı vurgulanmaktadır (Majee & Ress, 2020).

Kuzey'de yapılan eleştirel çalışmalar da bu tabloyu doğrular. Kanada üniversitelerinde uluslararasılaşma stratejilerinin Avrupa-merkezci bilgi sistemlerini yeniden ürettiği ve Doğu-Batı yönlü hareketliliği teşvik ettiği gösterilmiştir (Özyönüm, 2023). "İlerici" söylemler dahi, uluslararasılaşmanın kolonyal ve ekonomik hiyerarşilerini görünmez kılabilmektedir (Leal vd., 2022). Öğrenci deneyimlerine odaklanan çalışmalar ise kapsayıcılık politikaları ile gündelik akademik gerçeklikler arasındaki derin uyumsuzluğu ortaya koymaktadır (Brito vd., 2025).

Neoliberal Yönetimsellik ve Üniversitenin Dönüşümü

Uluslararasılaşma, neoliberal yönetimsellik rejiminin yükseköğretimdeki en güçlü araçlarından biridir. OECD, Dünya Bankası ve benzeri aktörlerin yönlendirdiği bu rejimde eğitim; piyasa tarafından işletilen, insan sermayesi üreten ve küresel rekabete hizmet eden bir alan olarak yeniden tanımlanır (Deuel, 2021). Üniversitelerin uluslararası ağlara dahil olması, etik sorumluluklardan ziyade ekonomik değer ve görünürlük üzerinden meşrulaştırılır (Middlehurst, 2015; Zapp vd., 2021). Bu bağlamda uluslararasılaşma, evrensel bir "iyi" olarak sunulurken riskler, kırılganlıklar ve eşitsiz bilgi dolaşımları perde arkasında kalır. Eleştirel pedagoji açısından sorun, üniversitenin kamusal rolünün sessizce piyasa mantığına terk edilmesidir.

Uluslararası Öğrenciler: Homojenlik Yanılsaması

Uluslararası öğrenciler, uluslararasılaşma söyleminde çoğu zaman tekil ve nötr bir kategori olarak ele alınır. Oysa göç geçmişleri, sınıfsal konumları, cinsiyetleri, etnik kökenleri ve bakım sorumlulukları, deneyimlerini köklü biçimde farklılaştırır (King & Raghuram, 2012). Kesişimsel çalışmalar, uluslararasılaşmanın tabakalaşmış hareketlilik biçimleri yarattığını ve yoksul ülkelerden gelen öğrencilerin ciddi finansal ve vize engelleriyle karşılaştığını göstermektedir (Taylor & Scurry, 2011; Muñoz, 2022).

Uluslararası öğrencilerin "müşteri" olarak çerçevelenmesi ise ruh sağlığı, yalnızlık ve ayrımcılık gibi insani meseleleri görünmez kılar (Fakunle, 2020). Türkiye bağlamında, özellikle Karabük Üniversitesi'nde uluslararası öğrenci sayısındaki kontrolsüz artışın ardından sosyal medyada patlak veren dijital linç ve öğrencilerin sağlık durumu üzerinden ırkçı bir dille damgalandığı dezenformasyon süreci, bu 'insani görünmezliğin' ne kadar yıkıcı sonuçlar doğurabileceğini ifşa etmiştir. Üniversitelerin uluslararasılaşmayı sadece sayısal bir büyüme ve 'eğitim ihracatı' başarısı olarak kurgulaması, öğrencilerin toplumsal entegrasyonu ve etik güvenliği gibi boyutların ihmal edilmesine yol açmıştır. Bu süreçte öğrencilerin akademik kimliklerinden sıyrılıp sadece 'hastalık taşıyıcısı' veya 'tehdit unsuru' olarak kurgulanması, pazar odaklı uluslararasılaşmanın yarattığı savunmasızlığı acı bir biçimde göstermiştir.

Bu vaka, öğrencilerin öğrenen öznelerden ziyade, kurumsal marka değerini yükselten birer "meta" veya "istatistik nesnesi" olarak görülmesinin yarattığı etik boşluğu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda uluslararasılaşma, ideolojik olarak nötr değil; küresel piyasa eşitsizliklerine ve ırksal hiyerarşilere derinden gömülü bir süreçtir (Morley vd., 2018). Sonuç olarak, yükseköğretim kurumlarının hareketliliği sadece sayısal bir başarı hikâyesi üzerinden yönetmesi, öğrencileri kriz anlarında korumasız bırakmakta ve onları akademik piyasanın harcanabilir aktörlerine dönüştürmektedir.

Türkiye'de Uluslararasılaşma Yönelimi

Türkiye örneği, yükseköğretimin uluslararasılaşmasının neoliberal stratejik hedeflerle öğrencilerin kesişimsel ve gündelik deneyimleri arasındaki yapısal gerilimi anlamak açısından son derece açıklayıcıdır. Türkiye, son yirmi yılda yükseköğretimi yalnızca ulusal bir kamu hizmeti olarak değil; aynı zamanda bölgesel nüfuz, jeopolitik görünürlük ve küresel akademik rekabet aracı olarak yeniden konumlandırmıştır. Bu dönüşüm, Türkiye'nin kalkınma yardımı alan bir ülkeden, bölgesel bir akademik çekim merkezi ve "küresel oyuncu" olma hedefi doğrultusunda ilerlediğini açıkça ortaya koymaktadır (Altbach & Knight, 2007; Eriçok & Arastaman, 2022).

Bu yönelim, Yükseköğretim Kurulu'nun Uluslararasılaşma Strateji Belgesi (2024–2028) başta olmak üzere resmi politika metinlerinde açık biçimde dile getirilmektedir. Belgelerde uluslararasılaşma, yalnızca akademik kaliteyi artırma hedefiyle değil; Türkiye'yi "küresel akademik merkez" haline getirme vizyonuyla ilişkilendirilmektedir (Özvar, 2025). Ancak eleştirel bir perspektiften bakıldığında, bu vizyonun kimin için erişilebilir, kimin için maliyetli olduğu sorusu çoğu zaman yanıtsız bırakılmaktadır.

Jeopolitik Aidiyet Rejimleri, Neo-milliyetçilik ve "Bilim Vatanı"

Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşma söylemi, geleneksel piyasa odaklı rekabetten koparak giderek özgün bir jeopolitik hayal gücü etrafında şekillenmektedir. "Bilim Vatanı" söylemi, akademik hareketliliği yalnızca küresel bir pazar payı arayışı değil; kültürel aidiyet, tarihsel miras ve siyasal yakınlıklar üzerinden tanımlayan bir çerçeve sunmaktadır (Özvar, 2025). Bu yaklaşım, Türk diasporası bilim insanlarını merkeze alırken; Balkanlar, Orta Doğu, Orta Asya ve Afrika gibi "gönül coğrafyası" olarak kodlanan bölgelerde kurumsal bir akademik varlık (Maarif Vakfı ve ortak üniversiteler gibi) oluşturmayı hedeflemektedir.

Her ne kadar bu strateji "yumuşak güç" üretimi ve bölgesel iş birliği perspektifiyle sunulsa da bu yaklaşım yükseköğretimde örtük bir neo-milliyetçilik biçimini yeniden üretmektedir. Çalışkan ve Büyükgöze'nin (2025) vurguladığı üzere, Türkiye'nin uluslararasılaşma ajandası; eski Osmanlı coğrafyaları ve Türk Cumhuriyetleri gibi tarihsel yakınlık alanlarını önceleyerek, hareketliliği seçici biçimde teşvik eden bir yapı kurmaktadır. Bu seçicilik, YÖK verilerinde de açıkça görülmektedir: Uluslararası öğrenci popülasyonunun yarısından fazlasının Suriye, Azerbaycan, Türkmenistan ve Irak gibi jeopolitik yakınlık alanlarından gelmesi, sistemin evrensel bir açılımdan ziyade, belirli bir nüfuz alanına odaklandığını kanıtlamaktadır.

Kesişimsel bir perspektiften bakıldığında, "uluslararası öğrenci" kategorisi artık tarafsız ve homojen bir kimlik olmaktan çıkmıştır. Türkiye Bursları (YTB) gibi finansal destek mekanizmalarının ve kabul kriterlerinin "kültürel uyum" ve "siyasal yakınlık" derecelerine göre hiyerarşik bir dağılım göstermesi (Çalışkan &

Büyükgöze, 2025; Özvar, 2025), bu yeni aidiyet rejiminin somut bir yansımasıdır. Öğrenciler, bu jeopolitik koordinatlara ne kadar yakınlarsa, o derecede kabul, destek ve görünürlük elde etmektedir. Sonuç olarak Türkiye'de uluslararasılaşma; eşitlikçi bir akademik açılım olmaktan ziyade, devletin dış politika hedefleriyle uyumlu, filtrelenmiş bir dâhil olma rejimi haline gelmektedir.

Ölçülebilirlik ve "Endeks Tuzağı"

Bu stratejik vizyonun hayata geçirilmesinde, Türkiye'de yükseköğretim alanı yoğun biçimde ölçülebilirlik ve performans göstergeleri üzerinden yönetilmektedir. "Türkiye Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma Endeksi", bu yaklaşımın en somut örneklerinden biridir. Endeks; üniversitelerin araştırma çıktıları, eğitim etkinliği, küresel bağlantıları ve bulunduğu kentin yeterliliği gibi ölçütlere dayanmaktadır (Kireççi vd., 2016). Bu göstergeler, görünürde kurumsal kaliteyi artırmayı amaçlasa da uluslararası öğrencileri çoğu zaman homojen bir "insan sermayesi" ya da ekonomik kaynak olarak ele almaktadır (Knight, 2014). Ancak sayısal verilerin bu pürüzsüz sunumu, sahadaki istatistik dışı kırılganlıkları örtbas etmektedir. Örneğin, endekslerdeki "kentsel yeterlilik" ölçütü bir kentin barınma kapasitesine odaklanırken; Işık ve arkadaşları (2023) İstanbul örneğinde öğrencilerin emlak piyasasında maruz kaldığı etnik kökene dayalı dışlanmayı ve "yabancı tarifesi" gibi ekonomik ayrımcılıkları ampirik olarak belgelemektedir. Benzer şekilde, "öğrenci destek mekanizmaları" başlığı altında raporlanan kurumsal birimler, öğrencilerin vize ve ikamet süreçlerinde yaşadığı derin bürokratik şiddeti ve yasal güvencesizliği çoğu zaman yönetememektedir (Gümüş vd., 2020). Nitekim Yıldırım ve Aslan (2022), artan yaşam maliyetleri karşısında birçok öğrencinin hayatta kalabilmek için kayıt dışı ve güvencesiz iş kollarında çalışmak zorunda kaldığını, bu durumun ise resmi başarı raporlarında tamamen görünmez kılındığını ortaya koymaktadır.

Bu durum, ölçülebilirliğin neoliberal görünürlük ihtiyacını karşılarken, eşitsizlikleri yapısal olarak görünmez hale getiren bir "endeks tuzağı" yaratmaktadır. Sayılar artarken bireysel deneyimler silinmekte; kurumsal başarı raporlanırken, öğrencilerin gündelik hayatta karşılaştığı sistematik kırılganlıklar istatistik dışı bırakılmaktadır.

Kesişimsel Sürtünmeler: Dil, Bürokrasi ve Aidiyet

Türkiye bağlamında "küresel sınıf" deneyimi, uluslararası öğrenciler için çoğu zaman yıpratıcı ve eşit olmayan bir biçimde yaşanmaktadır. Işık ve arkadaşlarının (2023) çalışmaları, dil meselesinin yalnızca pedagojik bir sorun olmadığını; aksine, öğrencilerin yalnızlık, dışlanma ve bürokratik stres deneyimlerinin merkezinde yer aldığını göstermektedir.

Dilsel sermaye, bu bağlamda belirleyici bir eşitsizlik alanıdır. Yabancı dilde eğitim programlarının teşvik edilmesine rağmen, "yerli olmayan" aksanların ve bölgesel dil çeşitlerinin değersizleştirilmesi, kampüs içinde örtük bir dilsel hiyerarşi

üretmektedir (Eriçok & Arastaman, 2022). Bu durum, bazı öğrenciler için akademik yeterlilikten çok meşruiyet sorunu haline gelmektedir.

Bürokratik ve hukuki statü de benzer biçimde eşit olmayan deneyimler üretmektedir. İl Göç İdaresi gibi kurumlarla yürütülen süreçlerde, Avrupa dışı ya da Türkî olmayan bölgelerden gelen öğrenciler, kültürel olarak "daha yakın" kabul edilen akranlarına kıyasla daha yoğun denetim, belirsizlik ve psikolojik yükle karşılaşmaktadır (Işık vd., 2023; Çalışkan & Büyükgöze, 2025). Sınıfsal konum ise bu eşitsizlikleri daha da derinleştirmektedir. Görece düşük öğrenim ücretlerine rağmen, sınırlı burs olanakları ve kısıtlı çalışma izinleri, özellikle "kuşaklararası sermayeden" yoksun öğrenciler için uluslararası eğitimi bir hayatta kalma pratiğine dönüştürmektedir (Kireççi vd., 2016). Bu öğrenciler için uluslararasılaşma, bir ayrıcalık deneyimi olmaktan çok, sürekli idare etme ve dayanma halidir.

Sonuç: Uluslararasılaşmayı "İyi" Olmaktan Kurtarmak

Yükseköğretimin uluslararasılaşması, bugün artık bir tercih ya da pedagojik yönelim değil; itiraz edilemez bir zorunluluk, neredeyse ahlaki bir yükümlülük gibi sunulmaktadır. Üniversiteler uluslararasılaşmadıkları ölçüde "geri kalmış", "içe kapanık" ya da "küresel çağın gerisinde" ilan edilir. Eleştirel pedagoji açısından asıl sorun tam da burada başlar: Sorgulanamayan her iyi, iktidarın en işlevsel aracına dönüşür.

Uluslararasılaşma, bu haliyle, eşitsizlikleri çözmeyi değil; onları yönetilebilir, ölçülebilir ve sessiz kılmayı başarmaktadır. Hareketlilik sayıları artarken, hareket edemeyenlerin hikâyeleri silinir. Çeşitlilik söylemi genişlerken, hangi farklılıkların "makbul", hangilerinin "yük" olduğu sessizce belirlenir. Küresel sınıflar kurulur; ancak bu sınıflar, eşitlik değil tabakalaşmış aidiyetler üretir.

Bugün uluslararasılaşma, üniversitelerin etik sorumluluklarını değil, piyasa uyumlarını ölçen bir turnusol kâğıdına dönüşmüştür. Kim daha fazla öğrenci çekiyor, kim daha görünür, kim daha "küresel" soruları; kim dışlanıyor, kim bekliyor, kim sürekli belge sunmak zorunda kalıyor sorularının önüne geçmiştir. Bu sessizlik tesadüf değildir. Uluslararasılaşmanın teknik bir yönetim meselesi olarak sunulması, tam da bu nedenle politik olarak son derece etkilidir. Ancak bu eleştirel tablo, üniversitenin içkin bir niteliği olan kozmopolitan ve evrensel bilgi üretim merkezi olma potansiyelini reddetmeyi değil, aksine bu potansiyeli neoliberal tahakkümden kurtarmayı hedeflemelidir. Delanty'nin (2001) vurguladığı üzere üniversite, doğası gereği ulus-ötesi bir "kozmopolit kamusal alan" olsa da tarihsel süreçte metodik milliyetçiliğin ve ulus-devlet sınırlarının kıskacına hapsedilmiştir. Bugün ise neoliberal uluslararasılaşma, bu alanı Marginson'un (2011) eleştirdiği piyasa odaklı bir rekabet zeminine indirgeyerek kolonyal hiyerarşileri yeniden üretmektedir. Oysa farklı coğrafyalardan gelen bilim insanlarının ve öğrencilerin bir araya gelmesi, yalnızca bir "insan sermayesi"

akışı değil; aksine demokrasinin ulus-ötesi ölçekte yeniden inşa edilebileceği radikal bir karşılaşma alanıdır. Bu noktada mesele, uluslararasılaşmanın kendisinden vazgeçmek değil; onu "piyasa uyumu" ve "jeopolitik nüfuz" kıskacından kurtararak, Santos'un (2018) önerdiği "epistemolojik adalet" temelinde yeniden hayal etmektir. Başka bir uluslararasılaşma; hareketi bir "endeks puanı" olarak değil, bilginin sömürge-dışılaştırılması ve küresel bir "akademik müşterekler" (academic commons) alanının inşası için asli bir demokratik imkân olarak gördüğü ölçüde mümkün olacaktır.

Eleştirel pedagoji, bu noktada uzlaşmacı bir dil kullanamaz. Çünkü sorun, uluslararasılaşmanın yanlış uygulanması değil; uluslararasılaşmanın hangi eşitsizlikler pahasına mümkün kılındığıdır. Daha kapsayıcı programlar, daha duyarlı söylemler ya da daha "insan odaklı" stratejiler, bu yapıyı dönüştürmeye yetmez. Aksine, çoğu zaman sistemi ahlaki olarak aklayan yeni perdeler işlevi görür.

Bu nedenle soru artık şudur: Uluslararasılaşma gerçekten herkes için mi vardır, yoksa yalnızca bazı öğrencilerin küresel hareketliliğini meşrulaştırmak için mi kullanılmaktadır?

Ve daha rahatsız edici bir soru: Uluslararasılaşma, üniversitenin kamusal sorumluluğunu genişletiyor mu, yoksa onu piyasanın taleplerine daha uyumlu hale mi getiriyor?

Türkiye bağlamında bu sorular daha da keskinleşmektedir. "Bilim Vatanı", endeksler, strateji belgeleri ve küresel görünürlük hedefleri; eşitsizlikleri çözmek yerine aidiyet hiyerarşilerini kurumsallaştırma riskini taşımaktadır. Uluslararası öğrenci figürü, bu bağlamda ne tamamen "misafir" ne de tam anlamıyla "özne"dir. Daha çok, stratejik olarak değerli olduğu sürece kabul edilen, kırılgan bir konuma yerleştirilmiştir.

Bu demokratik imkânın pratik karşılığı, son dönemde literatürde geniş yer bulan "evde uluslararasılaşma" (Internationalization at Home) kavramında somutlaşmaktadır. Uluslararası hareketlilikten yararlanan öğrenci oranının küresel ölçekte halen %10'lar seviyesinde kalması, üniversiteyi sınırlı bir elit grubun veya stratejik olarak seçilmiş "jeopolitik aktörlerin" deneyim sahası olmaktan çıkarma zorunluluğunu doğurmuştur. Türkiye bağlamında bu kavram; uluslararasılaşmayı sadece dışarıdan gelen öğrenci sayısı veya giden akademisyen oranıyla (endekslerle) ölçmek yerine, müfredatın evrenselleştirilmesi ve kampüs içi etkileşimin demokratikleştirilmesi olarak yeniden tanımlanmalıdır. Beelen ve Jones (2015) tarafından kavramsallaştırıldığı üzere, evde uluslararasılaşma; yerel öğrencilerin de kendi kampüslerinde kültürel çeşitlilikle ve *sömürgedışılaştırılmış* bir müfredatla karşılaşmasını savunur. Bu yaklaşım benimsendiğinde, uluslararası öğrenci artık stratejik bir "yumuşak güç" enstrümanı veya ekonomik bir "kaynak" değil; kampüsün

kamusallığını zenginleştiren, yerel öğrenciyle eşit düzlemde bilgi üreten asli bir özne haline gelir. Böylece, strateji belgelerinin ve endekslerin yarattığı aidiyet hiyerarşileri yerini, müfredattan sosyal alanlara kadar sirayet eden bir "akademik müşterekler" deneyimine bırakabilir.

İşbu yazı, uluslararasılaşmayı reddetme çağrısı değildir. Ancak uluslararasılaşmayı masumiyetinden mahrum bırakma çağrısıdır. Eleştirel pedagoji, uluslararasılaşmayı bir başarı hikâyesi olarak anlatmayı reddeder; onu bir etik hesaplaşma alanı olarak yeniden düşünmeyi zorunlu kılar. Çünkü ancak bu hesaplaşma gerçekleştiğinde, küresel sınıflar eşitsiz gerçekliklerin üzerini örtmekten vazgeçebilir. Aksi halde uluslararasılaşma, eğitimde adaletin değil; küresel eşitsizliklerin pedagojik olarak yeniden üretildiği en rafine mekanizmalardan biri olmaya devam edecektir.

Kaynakça

Alpenidze, O. (2015). Conceptualizing internationalization strategies for higher education institutions. *Econstor*, *3*(3), 229–242. http://hdl.handle.net/10419/128591

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, *11*(3–4), 290–305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Altbach, P. G., & Teichler, U. (2001). Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, *5*(1), 5-25. https://doi.org/10.1177/102831530151002 (Original work published 2001)

Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. *The European Higher Education Area*, 59-72. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Brito, E., Neves, M. P., Gomes, N., & Lopes, N. (2025). Inclusion and Internationalization: Perception of Higher education students. *Interchange*, *56*(3–4), 259–283. https://doi.org/10.1007/s10780-025-09544-3

Buckner, E., & Stein, S. (2019). What counts as internationalization? Deconstructing the internationalization imperative. *Journal of Studies in International Education*, *24*(2), 151–166. https://doi.org/10.1177/1028315319829878

Calışkan, O., & Büyükgöze, H. (2025). The internationalisation of Turkish higher education: a critical analysis of policy. *Comparative Education*, 1–21. https://doi.org/10.1080/03050068.2025.2520721

Chiappa, R., & Finardi, K. R. (2021). Coloniality prints in internationalization of higher education: The case of Brazilian and Chilean international scholarships. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, *5*(1), 25–45. https://doi.org/10.36615/sotls.v5i1.168

Crăciun, D., Orosz, K., & Proteasa, V. (2020). Does Erasmus Mobility Increase Employability? Using Register Data to Investigate the Labour Market Outcomes of University Graduates. In: Curaj, A., Deca, L., Pricopie, R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_8

De Wit, H. (2020). Internationalisation in higher education: *International Journal of African Higher Education*, *7*(2). https://doi.org/10.6017/ijahe.v7i2.12891

De Wit, H., & Hunter, F. (2014). International(ization of) Higher Education at the Crossroads. *International Higher Education*, *78*, 2. https://doi.org/10.6017/ihe.2014.78.5796

Delanty, Gerard (2001). Challenging knowledge: the university in the knowledge society. University of Sussex. Book. https://hdl.handle.net/10779/uos.23352590.v1

Desierto, A., & De Maio, C. (2020). The impact of neoliberalism on academics and students in higher education: A call to adopt alternative philosophies. *Journal of Academic Language and Learning*, *14*(2), 148–159. Retrieved from https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/731

Deuel, R. P. (2021). Governing the Discourse of Internationalization in the USA: The influence of Higher Education Professional associations. *Higher Education Policy*, *35*(4), 873–893. https://doi.org/10.1057/s41307-021-00237-x

Engwall, L. (2016). The internationalisation of higher education. *European Review*, *24*(2), 221–231. https://doi.org/10.1017/s1062798715000575

Erİcok, B., & Arastaman, G. (2023). Mapping the internationalization of higher education in Türkiye. *Yuksekogretim Dergisi*. https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1163655

Fakunle, O. (2020). Developing a framework for international students' rationales for studying abroad, beyond economic factors. *Policy Futures in Education*, *19*(6), 671–690. https://doi.org/10.1177/1478210320965066

Hazelkorn, E. (2013). *Reflections on Global problems of Higher Education: a European Perspective*. http://www.nafsa.org/_/File/_/reflections_on_global.pdf

Işık, M., Ernas, S. & Bahat, İ. (2023). Exploring Internationalization in Turkish Higher Education: Insights from International Students. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 8*(21), 802-823. http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.691

King, R., & Raghuram, P. (2012). International Student Migration: Mapping the field and new research agendas. *Population Space and Place*, *19*(2), 127–137. https://doi.org/10.1002/psp.1746

Kireççi, M. A., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E., Çeliköz, N., Dombaycı, M. A., Toprak, M., & Şahin, M. (2016). The internationalization of Higher Education in Türkiye: Creating an index. *TED Eğitim ve Bilim*, *41*(187), 1–28. https://doi.org/10.15390/eb.2016.6223

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, *8*(1), 5–31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832

Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, *7*(1), 20-33. https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20 (Original work published 2012)

Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, *17*(3), 84–90. https://doi.org/10.1080/13603108.2012.753957

Larsen, M. A., & Sperduti, V. R. (2019). Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale. *Scholarly and Research Communication*, *10*(2). https://doi.org/10.22230/src.2019v10n2a311

Leal, F., Abba, J., & Finardi, K. R. (2024). Immersed in the dominant global imaginary: reflecting on internationalization of higher education discourses in Brazil. *Journal of Studies in International Education*, *29*(3), 513–532. https://doi.org/10.1177/10283153241286022

Li, C., & Mahadi, B. (2024). A Bibliometric Literature Review on Trends in the Internationalization of Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *23*(9), 518–542. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.9.26

Madge, C., Raghuram, P., & Noxolo, P. (2014). Conceptualizing international education. *Progress in Human Geography*, *39*(6), 681–701. https://doi.org/10.1177/0309132514526442

Majee, U. S., & Ress, S. B. (2020). Colonial legacies in internationalisation of higher education: racial justice and geopolitical redress in South Africa and Brazil. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *50*(4), 463–481. https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1521264

Marginson, S. (2011). Higher Education and Public Good. *Higher Education Quarterly*, *65*(4), 411–433. https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x

Mattos, L. K. de, Flach, L., & More, R. (2018). Internationalization of Higher Education. *International Journal of Advances in Management and Economics*, 09–17. Retrieved from https://managementjournal.info/index.php/IJAME/article/view/521

Middlehurst, R. (2015). Perspectives on global university networks. *International Higher Education*, *81*, 4–5. https://doi.org/10.6017/ihe.2015.81.8727

Morley, L., Alexiadou, N., Garaz, S., González-Monteagudo, J., & Taba, M. (2018). Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility. *Higher Education*, *76*(3), 537–554. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0224-z

Muñoz, M. (2022). Internationalization in Higher Education: Equity, Affordability, Epistemic Democracy? or Social Reproduction and World-Systems Stratification. *Journal of International Students*, *12*(S2), 175-192. https://doi.org/10.32674/jis.v12iS2.4359

Mushfiq, M. (2024). Internationalization of teaching and research in higher education. *YU-WRITE: Journal of Graduate Student Research in Education*. https://pdfs.semanticscholar.org/ab27/f6d3236050b4e6f282be3bce9bdf6db25119.pdf

Özvar, E. (2025). CoHE President Özvar announces "Internationalization in Higher Education Strategy Document." In *www.yok.gov.tr*. Council of Higher Education. Retrieved January 3, 2026, from https://uluslararasi.yok.gov.tr/en/news-detail/76

Özyönüm, E. (2023). Let's talk about decolonial internationalization. *YU-WRITE Journal of Graduate Student Research in Education*, *2*(1). https://doi.org/10.25071/28169344.17

Parutis, V., & Howson, C. K. (2020). Failing to level the playing field: student discourses on graduate employability. *Research in Post-Compulsory Education*, *25*(4), 373–393. https://doi.org/10.1080/13596748.2020.1846312

Santos, B. D. S. (2018). The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South. In *Project Muse (Johns Hopkins University)*. https://muse.jhu.edu/pub/4/monograph/book/70190

Stein, S., Andreotti, V., & Suša, R. (2019). Pluralizing frameworks for global ethics in the internationalization of higher education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, *49*(1), 22–46. https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i1.188244

Tarc, P. (2022). The capture of international education by progressive neoliberalism. In *Progressive Neoliberalism in Education* (pp. 153–168). https://doi.org/10.4324/9781003224013-14

Taylor, Y., & Scurry, T. (2011). Intersections, divisions, and distinctions. *European Societies*, *13*(4), 583–606. https://doi.org/10.1080/14616696.2011.580857

Zapp, M., Jungblut, J., & Ramirez, F. O. (2020). Legitimacy, stratification, and internationalization in global higher education: the case of the International Association of Universities. *Tertiary Education and Management*, *27*(1), 1–15. https://doi.org/10.1007/s11233-020-09062-0

Üniversite ve Müşterekler: Çelişkiler ve Devrimci Potansiyel

Krystian Szadkowski [1]

Çeviri: Nihan Soycan[2]

Hareketsiz öğrenciler nasıl harekete geçer?

1 Nisan 2010'da abartılı derecede üzgün ifadelere sahip maskeler takan sadece bir avuç dolusu öğrenci, öz itibariyle neoliberal bir reforma karşı protesto amacıyla Varşova'daki Kültür ve Bilim Sarayı[3] önünde toplandığında, Doğu Avrupa'da post-sosyalist bir ülke olan Polonya'da ilerici bir öğrenci hareketinin, hele ki açıkça devrimci ve anti-kapitalist emelleri olan bir hareketin, yeniden ortaya çıkabileceğini hayal etmek zordu. Örgütleyenlerin iyi niyetinden şüphe yok ancak Demokratik Öğrenci Birliği tarafından sergilenen bu kısa eylemlilik, o dönemde Polonya öğrenci hareketinin karşı karşıya olduğu temel sorunları özetliyordu: siyasi güçsüzlük, inisiyatif almaktan ziyade tepkisellik, tutarlı bir programın yokluğu, kamusal alanda marjinalleşme ve kitlesel, kapsayıcı bir örgütlülük geliştirmek yerine bireysel öncülerin medya görünürlüğüne öncelik verilmesi.

Reformun getirdiği değişiklikler metalaşma, ticarileşme, işletmecilik ve kamu üniversitelerinin aşınmasına yönelik sinsi bir küresel eğilimin parçası olsa da bunlar karşılaştırmalı bir perspektiften bakıldığında ne tam olarak yeni ne istisnaiydi; ne de bu önlemlerin nihayetinde kısmi olarak uygulanması sistem için ölümcül oldu. O noktaya kadar Polonya'daki kamu yükseköğretimi, 1990'ların şok terapi reformlarının bir sonucu olarak çoktan bir klinik ölüm halindeydi. Dönemin hegemonik anti-komünizmi altında öğrenci hareketlerinin ve örgütlerinin

[1] szadkowski.k@gmail.com

[2] nihansoycan@gmail.com

[3] Ç.n.: Kültür ve Bilim Sarayı, Varşova'nın merkezinde yer alan ve Polonya'nın komünist geçmişinden kalan devasa bir simgedir. Akademik veya siyasi protestoların burada yapılması kurumsal hafıza ve devlet otoritesiyle hesaplaşma amacı taşıdığını göstermektedir.

bastırılması ile öğrenci kantinlerinin, kulüplerinin ve yurtlarının, yani öğrenci müştereklerinin maddi altyapısının tasfiyesi, mülksüzleştirilmesi ve kademeli olarak ticarileştirilmesi daha geniş bir dönüşüm yörüngesinin parçası haline geldi. Geçiş sürecinin başında, yükseköğretimi yönetenlerin önündeki görev aceleyle ve maliyetsiz bir şekilde kitleselleştirilen üniversitelerin ürettiği, hızla büyüyen öğrenci grubunu işgücü piyasasına halihazırda entegre olmuş uysal bir işgücüne, yani kitlesel öğrenci-işçiye dönüştürmekti.

Sosyalist bir öğrenci örgütü olan Demokratik Öğrenci Birliği'nin 2010 yılındaki faaliyetlerinin zayıflığı, aslında çok daha uzun bir tarihsel sürecin kapanışını açığa çıkardı. Sosyalizmden kapitalizme geçişle birlikte gelen "mülksüzleştirme yoluyla birikim" süreci, aynı zamanda yükseköğretim alanını da etkisi altına almıştı. Bu sürecin çekirdeğinde müştereklerin mülksüzleştirilmesi ile özne inşa süreci arasında işleyen diyalektik bir hareket yer alıyordu ve bu hareket 2010 yılında etkili bir şekilde kapanmıştı.

Maddi temellerinden bilfiil koparılmış kitlesel üniversitede öğrenci yaşamı ve akademik yaşam artık yalnızca pasif ve atomize bir biçim alabiliyordu: İçerisinde bilginin aktarıldığı, mücadelelerin ve hareketlilik kapasitesinin dolaşıma girdiği potansiyel karşılaşma ve kesişim alanları kaybolmuştu. Öte yandan, yıllar boyu süren kitlesel işsizliğin ardından Polonya'nın Avrupa Birliği'ne girişi hem yerli emek piyasasında yeni olanaklar hem de geniş çaplı göç beklentileri yaratmıştı. Bu süreçler öğrencileri bireyselleştirdiği gibi, ikili ilişkilerine de emek piyasasındaki gelecek konumları üzerinden bir rekabet aracılık etmeye başladı.

Demokratik Öğrenci Birliği'nin kamu üniversitelerinin savunusu amacıyla harekete geçirmeye çalıştığı öğrenciler müşterek kurumlar, faaliyetler ve alışkanlıkların dokusundan mahrum bırakılmış bir özneye çoktan dönüşmüşlerdi. Kamu yükseköğretim sisteminde üniversite – ki ben de yıkıntıları arasında eğitim gördüm - yalnızca bir anakronizm ve bireysel başarı önünde bir engel gibi görünüyordu. Bu çıkmazdan kurtuluş, bir strateji değişikliği gerektiriyordu.

Nisan eylemleri sonrasında gelişen ve öğrenci aktivizmini yeniden canlandırma girişimlerinin başarısızlığına odaklanan tartışmalarda (Sowa & Szadkowski, 2011) bu çıkmazda bir gedik açmanın daha kolektif eylem biçimleri - özellikle de köklerini emek ve öğrenci hareketlerinin geleneklerinden alan işgal temelli taktikler - önerilmeye başlandı. Öznelliğin sistemli dönüşümünün, müşterekler temelli karşı-öznellik süreçleri ile karşılanması gerektiği savunuluyordu.

Her ne kadar bu tartışma benzer tarihler, siyasal özgüllükler ve dinamiklere sahip olan başka ülkelerde (örneğin Rusya ve Hırvatistan için bkz. Occupation Cookbook, 2011) etkili olan işgal temelli örnekleri hatırlatsa da o dönemde tüm karşı karşıya gelme biçimleri öğrenci aktivistleri arasında korku ve şüphe uyandırıyordu. Birkaç on yıl içinde Polonya'da 1990ların öğrenci mücadelesi repertuvarının bir parçasını oluşturan abluka, işgal ve ele geçirme gibi yöntemlerinin yeniden meşruiyet kazanabileceğine ise pek az öğrenci ihtimal veriyordu.

Bu çalışmanın amacı, üniversite içerisinden doğarak toplumsal alana taşan toplumsal ilişkilerin devrimci dönüşüm süreçlerini müşterekler üzerinden düşünmenin olanaklarını ortaya koymaktır. Doğu Avrupa'da sosyalist dönemi takip eden kapitalist dönüşüm sürecinde olduğu gibi, üniversite bugün de bir kez daha kapitalist toplumsal ilişkilerin istikrarlılığı, doğallaşması ve genişlemesi için işlevsel olan öznelliklerin üretiminde merkezi bir rol üstlenmektedir. Aynı zamanda, kitlesel eğitim süreci içerisinde emek gücünü birbirine bağlayan mekânsal ve zamansal bir düğüm noktası (nexus) olduğundan, bugünün sanayileşmemiş bölgelerindeki üniversite ayrıca siyasi mobilizasyon ve karşı-öznelleşme süreçleri için de oldukça elverişli bir alandır (Szadkowski & Krzeski, 2025, s. 137–150).

Kapitalist Polonya'da kamusal öğrenim destekleri altyapısı unsurlarının savunulması amacıyla örgütlenen bir öğrenci işgal protestoları dalgasına (2023-2025) odaklanan bu çalışma, işgal temelli müşterekleşme pratikleri yoluyla gelişen çelişkilere ve olanaklara ışık tutmayı hedeflemektedir. Yakın zamanda gerçekleşen bu öğrenci hareketliliğini post-sosyalist yükseköğretim sisteminin gerçeklikleri ve gerilimlerinin içerisine yerleştirerek, müştereğin mücadele içerisinde ve mücadele aracılığıyla inşa edilme süreçlerinin yanı sıra; bilgi üretiminin, eğitimin ve kendini eğitmenin, genişleyen bir müşterekleşme hareketini istikrarlı hale getirmekteki rolünü öne çıkarmayı amaçlıyorum. Bu metin beş kısımdan oluşmakta; çekirdeğinde ise protestoya katılan öğrencilerle birlikte yürütülen bir ortak araştırma sürecinden elde edilen bulguları sentezleyen bütünlüklü bir vaka incelemesi yer almaktadır (Kalbarczyk vd., 2024; Antonowicz vd., 2024)[4]. Ancak bu analize geçmeden önce müşterekliği nasıl kavramsallaştırdığıma kısaca değineceğim.

Toplumsal bir ilişki olarak müşterek

Müştereği yalnızca bir kaynak ya da alternatif bir mülkiyet formu olarak değil de başlı başına bir toplumsal ilişki ya da bu ilişkiyi genişletip yeniden üreten, bununla ilişkili bir öznellik olarak kavradığımızda (Hardt ve Negri, 2009; De Angelis, 2017; Federici, 2018; Caffentzis, 2013), müştereğin günümüz kampüslerindeki baskınlığını ayırt etmek güçleşecektir. Hardt ve Negri'nin düşüncesinde açıkça görülen müşterek yorumlarında olduğu gibi, üretimi alıkoyması ve kapitalist zorunluluklara tabi kılması yoluyla müştereğin geliştirilmesi konusunda sermayeye tarihsel olarak eşi benzeri görülmemiş bir kapasite atfeden ilerici damarlar reddedildiğinde, elimizde müştereğin ontolojik bir okuması kalır (Slater, 2014, s. 539).

İnsan doğasını toplumsal ilişkilerin bir bileşimi olarak okuyan 6. Tez başta olmak üzere *Tezler*'de ya da boş zaman komünizmine geçişin ve bu geçişin hem nesnesi

[4] Bu ortak araştırma sürecinin ürünü olan her iki kitap da açık erişimli olarak yayınlanmıştır ve yapay zeka tabanlı çeviri araçları çağında dünyanın başka bölgelerinden öğrenci hareketlerinin erişimine açıktır. Kitaplar şu bağlantılardan indirilebilir: bit.ly/JowitaBook ve bit.ly/KamionkaBook.

hem de öznesi olan bir zenginlik anlayışının koşulu olarak genel zekanın gelişimiyle birlikte, kapitalist ölçünün rasyonel karakterinin sarsıldığı *Grundrisse*'te yer alan Marksist iç görülerle daha uyumlu olan bu şekildeki bir okuma, müştereği "ilkel birikim" tabiri üzerine olan son bölümdeki gibi değil, toplumsal varlığın ezeli formu olarak anlar. Müşterek zaten her daim "bizimledir": toplumsal varlığın tarih ötesi bir şekilde kavranan özünü (Lukács, 1978), bir diğer deyişle toplumsallığı veya ilişkiselliği bizatihi kavrama biçimini teşkil eder.

Paradoksal olarak Hardt ve Negri (2009), sınırlılıklarına rağmen, *Ortak Zenginlik* isimli kitaplarında bize Marksizmin bütünü açısından geniş kapsamlı sonuçları olan temel bir ontolojik ilke üzerine eski bir Maoist tartışmayı, yani birin mi ikiye bölündüğü yoksa ikinin mi bir'de birleştiği sorusunu, yeniden gözden geçirerek müşterek ve sermaye arasındaki ilişkinin özünü kavramamıza olanak tanırlar.

Görünüşte basit olan bu ayrışmaya dair alınan pozisyonlar, Marksizm içerisindeki siyasi tutumları iki kampa ayırmaya olanak tanımaktadır. Bunlardan ilki, sermaye bütünlüğünün içinde ve bu bütünlüğe karşı yürütülen sınıf mücadelesinin başlangıç noktası olarak alınan bütünleştirici bir değer ilişkisinin önceliğini vurgular. İkincisi ise, sermayeden bağımsız kalmanın ötesinde, sermayeden bir kopuş da gerçekleştirmeye ve kendi otonomisini yeniden kurmaya muktedir olan canlı emeğin özerkliği hususunda ısrarcıdır. Hardt ve Negri, müştereğe getirdikleri yorumlarıyla açıkça ikinci grupta yer alır: Sermaye öncelikle, zaten sürekli yaptığı gibi, bir sentez gerçekleştirmelidir. Sermaye; sahte bir bütünlüğü, hareket halindeki sahte bir birliği istikrarlı kılarak, kendi aygıtları içerisindeki müştereği alıkoymaya ve böylece Lukács'ın (1971) deyimiyle bir o kadar yanılsamalı olan "toplumsalın toplumsallaşmasına" zemin hazırlamaya mecburdur. Bu haliyle müşterek, her zaman hâlihazırda verili olan fakat sürekli bir çarpıtmaya ve kapasitelerimizi daraltan bir sentezleme sürecine maruz kalan bir şeydir. Bu nedenle bize düşen, sadece varlığın bu ortak ontolojik zeminini tanıyarak çarpıtma perdesini yırtıp atmak değil, bir o kadar da kapitalist sentezin içinden, ona karşı ve onun ötesine geçerek müşterekleri otonomiye doğru sonsuz bir genişleme hareketine sokmaktır. Nasıl ki sınıf mücadelesi olmaksızın sınıf yoksa (Tronti, 2019), antagonist bir müşterekleştirme olmaksızın müşterek de yoktur (Ford, 2017, s. 7).

Marx'ın müştereği erken dönem çalışmalarında ele aldığını ve bunu yalnızca odun "hırsızlığı" pratikleriyle karşılaşmaları üzerinden değil, bizzat siyasal ontolojisinin temellerine kaydederek ekonomi politiğin eleştirisini mümkün kılan, düşüncenin kendisini tarih ötesi bir "konum" haline getirerek yaptığını göz önünde bulundurursak, ontolojik boyutun önemi açıklığa kavuşacaktır. Müşterek üzerine düşünmek, bu anlamıyla tarihsel olarak mevcut olan müşterekleştirme pratiklerinin üstüne bindirilen basit bir teorik "katmana" indirgenemez. Müşterek sadece tarihsel veya güncel olarak mevcut olan bir dizi pratik, kullanım, gelenek ya da kaynak yönetimi biçimi değildir. Daha ziyade, düşünce ve pratiğin, teori ve eylemin paylaşılan ve birbirinden ayrılamaz hareketini, bir diğer deyişle mevcut gidişatın ortadan kaldırdığı gerçek hareketini ifade eder.

Böylelikle Marx'ın felsefesi hayati önem arz eden bir unsuru, yani müştereğin hiyerarşiler ile sermayenin kendisinin sonradan üzerine bindirildiği temel varlık ilişkisini teşkil ettiğini kavramamıza olanak tanımaktadır. Canlı emek ve onun ürettiği zenginlik olarak müşterek, tarih ötesi formuyla bütün üretkenliğin birincil kaynağıdır. Bu açıdan müşterek, sermayeyi üreten unsur olduğu kadar sermayenin hayatta kalmak için zapturapt altına almak zorunda olduğu bir şeydir (Roggero, 2010). İlkesel olarak tüm toplumsal dünya müştereğin üzerinde temellenebilir ve bu şekilde de "müştereğin komünizmine" dönüşebilir.

Meseleyi bu şekilde çerçevelemek pek de rağbet gören bir yol olmayabilir. Ancak bu noktada önemli olan, kapitalizme geçişin ve sermayenin gelişiminin müştereğe ne yaptığı sorusudur. Mesele sadece bu geçişi mümkün kılmak üzere müştereklerin çitlenmesinin ve öznellik üretiminin öneminden ibaret değildir. Bilakis mesele, Kapital'in giriş bölümünde betimlenen mübadele hareketiyle, bir anlamda kapitalist soyutlamanın kuruluşu esnasında müştereğin tersyüz edilmiş, yanılsamalı formunun tesis edildiği süreçle ilgilidir. Sermaye, müştereğin tersyüz edilmesinin temsilidir: Zenginliğin sahteleştirilmesidir; çarpık bir form almasına zorlayan bir bozulmadır.

Ancak bu diyalektik hareket içinde, sermaye inkâr edilemez derecede yeni ve müştereğin kendisinin farklı bir bakış açısıyla görülmesini sağlayan bir şeyi daha beraberinde getirir. Lukács'ın *Tarih ve Sınıf Bilinci* (1971) eserinde yazdığı gibi, sermaye "toplumun toplumsallaşmasına" yol açarak öncesinde birbirinden kopuk bulunan emekleri tek bir homojen dolayım topluluğu içerisinde birbirine bağlar. Bu esnada müştereğe de yeni bir görev yükler. De Angelis'in (2017) bir tür karşı-hareketin etkinleştirilmesinin gerekliliğine işaret ederek ortaya koyduğu bu görev, müşterekleştirme vektörünün tersine çevrilerek sermayenin yerinden edilmesidir.

Müşterek ve Üniversite

O halde üniversite bağlamında müştereği nasıl kavramsallaştırmalıyız? Referans noktam temel olarak yukarıda çerçevelenen ve İtalyan Marksizminin belli damarlarında (örn. Negri, 2023) bulunabilen, müşterek üzerine düşünmenin materyalist ve içkinci geleneğidir. Bu gelenek Marx'ın başlattığı çizgiyi sürdürmekte (Szadkowski, 2023), sermayeden önceki tüm zenginlik sistemlerinin üzerinde yükselen asli bir düzeyi tanımlamaktadır (Holloway, 2015). Bizleri kendimize, içinde yaşadığımız insani ve doğal çevrelere bağlayan bu bağların ilişkiselliğinin ta kendisidir ve bu ilişkisellik müşterek olarak tanımlanabilir (Szadkowski, 2019). Bu açıdan ve özellikle de doğayla ve kendimizle kurduğumuz metabolik ilişki bağlamında canlı emek de bir müşterekleştirme süreci teşkil eder (Lukács, 1978). Müşterek olarak canlı emek, bu şekilde yeni bir politik-ekonomik düzenin, müştereğin komünizminin temellerini atmayı hedef edinen bir düşünüm için üretken bir başlangıç noktası sunmaktadır. Zira müşterek, varlığın genel ve temel bir karşılıklı bağlantılılığı

varsayımına dayanır ve adlandırdığı şey de yalnızca etrafımızdaki her şeyin öz-düzenleme ve öz-yönetim sürecidir.

Başta üniversite olmak üzere kurumlar, bu şekilde anlaşılan bir müştereğin prizmasından bakıldığında, küresel-ulusal-yerel bir ilişkiler ağı içerisindeki düğüm noktaları biçimini alırlar. Görevleri artık yalnızca hâlihazırda üretilmiş kaynakları ve toplumsal ilişkileri müştereklerştirme süreçleriyle sınırlı değildir. Daha çok, çevrelerinde faaliyet göstermekte olan aktörlerle gittikçe yoğunlaşan ve kapsamlı hale gelen yatay ilişkiler oluşturmaya kadar uzanırlar. Ontolojik açıdan müşterek yalnızca ve yalnızca hiyerarşiden arınmış koşullarda gelişebilir. Tıpkı bir insanın kısmen özgür olamayacağı gibi, bir şeyin de yalnızca kısmen müşterek olması mümkün değildir. Bu yönüyle müşterek için tasarlanıp geliştirilen kurumlar kapitalist yönetime ve devlet bürokrasisine özgü ilişkilerin yanı sıra, feodal ilişkileri yeniden üreten ve üreticilerin kendisi tarafından üreticiler için gerçekleştirilen eğitim ve bilgi pratikleri aracılığıyla neşe içinde üretilen müştereği yapaylıkla parçalayan ilişkilerden de aktif olarak kaçınırlar (Szadkowski, 2017).

Bu nedenle ontolojisine bakıldığında müşterek üzerine düşünmek için üniversiteden daha iyi bir yer olmadığını varsaymak mümkündür. Kapitalizm öncesi kökeninden beri üniversite hem genel anlamıyla toplumsal bir ilişki olarak hem de bir topluluğu ayakta tutan bir meta olarak müştereği üretip yeniden üreten çeşitli topluluk formlarına dayana gelmiştir. Bir kurum olarak ise üniversite bilginin bir kaynak ve bir pratik olarak özgürce geliştirilmesine, belli öznellik biçimlerinde yeniden üretilmesine ve somutlaşmasına adanmış bir topluluk olmanın yanında bu özelliğini sürdürmeye de devam etmiştir. Üniversiteyi oluşturan birçok alt sistem de müştereklerin yönetimine yönelik düzenlemeler biçimini almaktadır (Roxå & Mårtensson, 2014). Bu alt sistemler üniversitenin sınırlı kurumsal kabuğu içinde geliştirilen öz-yönetimli ve öz-örgütlenmeli disiplinlerden üniversite bünyesinde toplanan öğrenci ve akademisyenlerin geçici olarak paylaştığı yurt, kulüp ve kantinler gibi akademik yaşamın maddi temellerine, hatta fakülteler ile enstitülerin yönetim biçimlerine kadar uzanır. Son olarak, aynı zamanda üniversitenin kurumsal bir bellek formu oluşturduğu da not edilmelidir. Üniversitenin uzun süreli tarihine (*longue durée*) kazınmış olan, bilgininin başta kendisi için yaratıcı bir biçimde korunması ve dönüştürülmesidir. Kapitalist bilgi alanları güçlü bir doğallaştırıcı güç olarak işlevlenirken, sermaye ise bizzat bir unutma biçimi olarak işlemektedir. Buna karşın, bir bütün olarak ele alındığında, sıklıkla radikal olmayan şekillerde de olsa, üniversite Max Haiven'ın (2014) tanımıyla "belleğin müştereklerştirilmesi"nin mekânına dönüşebilir.

Müşterek yalnızca tarihsel olarak tüm kolektif bilgi üretimi ve yeniden üretimi pratiklerine sızmakla kalmayıp bunların ontolojik temelini de oluşturur. Hatta J.D. Bernal'in izinde söyleyebiliriz ki, müşterek diğer yerlere ek olarak üniversite duvarları içinde geliştirilen bilime hâkim olan toplumsal ilişkilerin fiili bir prefigürasyonuna (ön biçimine), yani evrensel müşterek emeğin bir prototipine

karşılık gelmektedir (Bernal, 1939, s. 415). Bu durumda bireyselliği ortadan kaldırmayan kapsayıcı bir topluluk içinde üretimin, değişimin, dağıtımın ve tüketimin geniş kapsamlı, ulus ötesi bir öz-yönetim ve öz-düzenleme biçimini alır. Müştereği boşaltılmış bir üniversite artık görevleriyle uyumlu olarak işlemeyen, üretken ve iletişimsel pratiklerin veya öznelliğin oluşumu süreçlerine kurumsal bir form sağlamakta başarısız olan bir üniversitedir. Harabeler içinde bir üniversitedir (Szadkowski & Krzeski, 2025). Bunun nedeni, en azından, yalnızca üniversite emeğinin çıktılarının müşterekleşmesinin yanında sermayeye tabi kılınanlar da dahil olmak üzere bilgi üretimindeki gerçek başarı kriteri ile tanımlı etkililik kriterinin kendisinin bilginin ne ölçüde müştereklestiğine, yani erişimine ve gündelik kullanımına, ne kadar nüfuz ettiğine bağlı olmasıdır.

Günümüzde neredeyse tamamen işletmeci rejimler ile yönetilen ulusal sistemler bile müşterek üzerinden beslenmeye mecbur olduğundan üniversitenin bir derece öz-yönetimine sınırlı da olsa izin verilmektedir. Tarihsel olarak devletin ve kilisenin güdümünde gelişen öğrenci ve öğretmen toplulukları, çevrelendikleri toplumsal ilişkilerde maddi ve entelektüel bir gedik oluşturmuşlardır. Söz konusu topluluklar kendilerini kuşatan toplumsal düzenin yeniden üretimine tabi olmayı sürdürseler dahi otonomi anlarını temsil etmişlerdir. Devlet ve din aygıtlarının bir uzantısı olma işlevlerinden ayrı olarak üniversite müştereğin bileşenlerinin bir derece özerklik kazanabildiği ve özgül öznellik biçimleriyle eklemlenebilen bir mekân olarak işlevlenmiştir.

Bu bağıntı müştereği anlamanın temelidir. Süregiden müştereklestirme hareketi yoluyla nesne (müşterekler) ve özne (öznellik) arasındaki ayrımı durmaksızın ortadan kaldıran süreçsel bir ilişkiyi ifade etmektedir. Bu ilişki ayrıca bu yazının da temel sorunsalını oluşturmaktadır. Bir yandan yükseköğretimin Doğu Avrupa'daki kapitalist dönüşüm süreçleri ilk başta öznelliği müştereklerden koparmak ve bu harabeler üzerinde kapitalist toplumsal ilişkilere uygun yeni bir öznellik biçimi olan öğrenci-işçi öznelliğini inşa etmek yoluyla sözü edilen ilişkiyi parçalamayı hedeflerken, bu yazıda incelenen öğrenci işgal protestoları ise aksi yönde gelişmiştir. Bu protestolar çitlemelere ve mülksüzleştirmelere karşı direnişten, baskın öznellik temsilinin fark edilmesinden ve işgal temelli müştereklestirme pratikleri yoluyla üniversite müştereklerini yeni bir öğrenci öznelliğiyle yeniden eklemlemeye yönelen içkin karşı-öznelleşmelerin gelişiminden doğmuştur. Nihayetinde müşterek üniversite içinde yalnızca insani eylemle, yani gündelik mücadele ve canlı emekle yeniden üretilir.

Öğrenci işgalleri müştereklesmesi ve öznelliğin üretimi

Bu bölüm, İşçi İnisiyatifi Gençlik Örgütü (KMIP)[5] tarafından örgütlenen iki yıllık bir öğrenci işgal protestoları döngüsü (2023-2025) merceğinden antagonist

[5] İşçi İnisiyatifi (Inicjatywa Pracownicza) anarko-sendikalist yönelimli, birden fazla sektörde örgütlenen, militan ve bağımsız bir sendikadır. 2001 yılında Poznań'da kurulmuştur (ve 2002'de resmî olarak tescil edilmiştir). Sanayi, lojistik, platform tabanlı çalışma ve kamu ünivesiteleri dahil olmak üzere bir dizi alanda yaklaşık 6000 üyeyi bir araya getirmektedir. Gençlik Örgütü, sendikanın gençlik

müşterekliğin tezahürlerini inceleyerek, kapitalist toplumsal ilişkilere gömülü olan üniversiteler kapsamında müştereğin toplumsal ilişkisini genişletmeyi hedefleyen pratiklerin sahip olduğu olanaklar, karşı karşıya kaldıkları çelişkiler ve sınırlılıklar üzerine düşünmektedir. Bunu takiben vaka incelemesi ise müştereğin üniversite eğitimiyle olası eklemlenmesine ve bunun devrimci siyasi pratik açısından doğuracağı sonuçlara dair materyalist bir düşünsel katkı sunmayı amaçlar.

Öğrenci-işçi: öğrenci öznelliği ve Polonya kapitalist yükseköğretiminin gelişiminde müşterekler

Polonya'nın Doğu Avrupa neoliberalizminin şampiyonu ve 1990'lar kapitalist dönüşümünün kazananı olduğu düşünülür (Piątkowski, 2025). Gerek o dönemde gerekse günümüzde bir model olarak parmakla gösterilen anti-komünist, sağcı, neoliberal Polonya (Lazzarato, 2025) 1990'ların başından beri ne adil bir servet dağılımına sahiptir ne de bilim ve yükseköğretimine yönelik özellikle de yüksek düzeyli olan fonlardan yararlanabilmiştir. Tam tersine, Polonya servetin yabancı sermaye tarafından hızlıca temellük edildiği (Zarycki, 2022) ve Harvey'in (2003) ifadesiyle güçlü bir "mülksüzleştirme yoluyla birikim" süreçleriyle damgalanmış bir çevre ekonomisi olagelmiştir.

Sosyalizm hiçbir zaman üniversitelere kitlesel erişimi başaramamıştır (Antonowicz, 2015). Bu nedenle post-sosyalist geçişin başlangıcında yükseköğretim sistemi, kamu fonlarının oldukça düşük olmasına rağmen üstesinden gelinen son derece iddialı görevlerle karşı karşıya kalmıştı. 1990 yılında öğrenci nüfusu yalnızca 403.824 iken kitleselleşmenin zirveyi gördüğü 2006 yılında bu sayı 1.953.832 öğrenciye vardı. Bu rakam, başka faktörlerin yanında derin demografik düşüş sebebiyle 2024 sonunda (108.609'u uluslararası öğrenci olmak üzere) 1.280.096 öğrenciye geriledi. Her ne kadar 1997 Anayasası'nda yükseköğretim bir hak olarak tanınmış ve kamu kurumlarında ücretsiz yükseköğretim resmî olarak güvence altına alınmış olsa da yükseköğretim sistemi kamu özelinde en belirgini yarı zamanlı programlar için alınan öğrenim ücretleri olmak üzere erişimin kısmi ticarileşmesine izin verdi. Kitleselleşmenin en yoğun olduğu dönemde kamu kurumlarına kayıtlı bulunan yaklaşık yarım milyon öğrenci, eğitimleri için ücret ödüyordu. Buna erişim talebinin önemli bir kısmını emen özel yükseköğretim sektörünün dinamik olarak genişlemesi eşlik etti (Kwiek & Szadkowski, 2018).

1990'larda yükseköğretim bağlamında zaten oldukça düşük olan kamu finansmanı, "maliyetsiz" bir kitleselleşme modelini öngörüyordu. Bu durumun doğrudan sonuçlarından biri yurtlar, yemekhaneler, burs sistemleri gibi eğitime destek altyapılarının geliştirilmesinin hızla artan öğrenci nüfusuna doğru orantılı bir tempoda terk edilmesiydi. Öğrenci yurtlarında ve kamu yemekhanelerinde boş

yapılanmasını oluşturmaktadır ve 2020'den bugüne Polonyanın en büyük 7 akademik kentinde faaliyet göstermektedir. İnisiyatifin faaliyetleri hakkında daha fazla bilgi şu adreste bulunabilir: mlodzi.ozzip.pl

yer sayısı genişlemedi, azaldı; öğrenciler ise eğitim süreleri boyunca temel ihtiyaçlarının kısmen de olsa metalaşmaktan çıkarılmasına güvenemez hale geldiler.

Dahası, 1990'ların Polonyalı siyasetçilerinin vulgar neoliberalizmi ile harmanlanan kamu finansmanına yönelik monetarist yaklaşım, öğrencileri gelecek borçlanmaları pahasına dahi olsa (Lazzarato, 2012; 2015) eğitim süreleri boyunca iş gücü piyasasının dışına çıkarabilecek ölçüde öğrenci kredisi programlarının devreye sokulmasını engellemişti. Böyle bir çözüm "fazla pahalı" bulunmuş ve yapısal uyum programlarına bağlı tutulan bir ülkede tam teşekküllü bir öğrenci kredisi sistemi kurmak maksadıyla kamu borcunun artırılması fiilen düşünülemez hale gelmişti. Bu nedenle de 1998'de yürürlüğe konulan öğrenci kredileri, burslara dayalı ve giderek eriyen maddi destek biçimlerinin yerini tutmaya çalışan yarım yamalak bir önlem olmaktan öteye gidememiş; sınırlı çözümünü de hızla tüketmiştir. 2010'ların başına gelindiğinde öğrenci kredileri öğrenciler arasında makul bir ilgi görmeyi önemli ölçüde bırakmıştı. Farklı bir çözüm bulunmalıydı.

Zaman içerisinde öğrenciler eğitim sürecinde yer alan bir iş gücü olmaktan ziyade, zaten iş gücü piyasasında aktif olan bir iş gücüne kademeli olarak dönüştürüldü. Bir dizi düzenleyici önlem ile öğrencilerin preker istihdam maliyeti düşürülüp; gastronomi gibi sektörlerde çalışmak eğitim süresince edinilen "iş deneyimi" olarak söylemsel düzeyde yeniden çerçevelendi. Başlangıçta bu çözüm, kapitalist dönüşümün yarattığı kitlesel işsizlik nedeniyle nesnel engellerle karşılaşsa ve bir kısım öğrenciyi doğrudan yoksulluk deneyimlerine mahkûm etse de öğrenciler giderek daha da kullanışlı ve esnek hale gelen bir iş gücü olarak öne çıktı. Bu kapasiteleriyle öğrenciler, yeni Polonya kapitalizminin periferik bir biçiminin gelişmesini mümkün hale getirdiler.

Sonuç olarak, öğrenci öznelliğinin yeni bir temsili konsolide oldu: Kitle öğrenci-işçi. Bu durumun paradoksu ise Polonyalı öğrenci-işçinin ne eğitimini bazen yaptığı işlerle destekleyen bir öğrenci ne de becerilerini güçlendirmek için yarı zamanlı çalışan veya dışarıdan eğitim gören bir işçi olmasında (ki öyledir de) yatar (Rikowski, 2000). Bu temsil, borçla fonlanan birkaç yıllık özgürlüğünü gelecekte disiplinli ücretli emeğe mecbur kılmak üzere takas eden bir "borçlu öğrenci" de değildir (Lazzarato, 2015). Öğrenci-işçi kitlesi aynı anda hem tam zamanlı işçi hem de tam zamanlı öğrencidir. Periferik sistemin çelişkilerini taşıyan bu temsil, kamusal yükseköğretimin ve de öğrencilerin sıklıkla asgari ücretle çalıştığı (Bosquet, 2008) "*tırışkadan işler*" (Graeber, 2018) kurmaca karakterini ifşa etmektedir. Öğrenci öznelliğinin bu çerçevede olgunlaşması pandemi sonrasında tüm Avrupa'yı kasıp kavuran hayat pahalılığı kriziyle hızlandı. 2022'den beri keskinleşen ve 2023'te tavana vuran enflasyon artışları kira bedellerinde paralel yükselişler ve temel tüketim mallarının enflasyonu aşan fiyat artışları ile birleşerek öğrencilerin eğitimleri boyunca iş gücü piyasasına bağımlılığını derinleştirdi ve derslerine odaklanma kapasitelerini daha da sarstı.

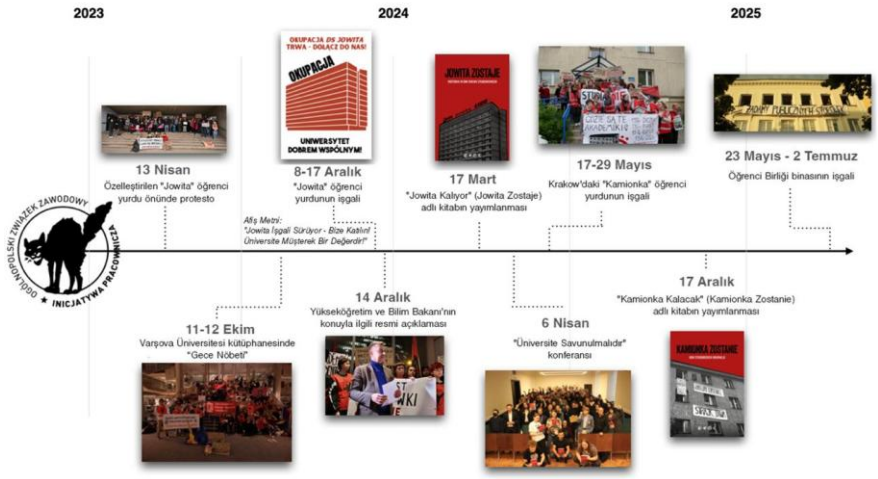
Eş zamanlı olarak öğrenci yurtları sektörüne yönelik yıllarca süren finansal ve organizasyonel ihmal birçok cephede daralmaya yol açtı: Toplam yurt sayısı azaldı,

mevcut yatak kapasitesi düştü ve yurtların genel durumu pek çok öğrenciyi bu seçeneği tercih etmekten vazgeçirecek kadar kötüleşti (Grzelak vd., 2024). Yurt sektörü Polonya kamu üniversiteleri kapsamında marjinalleştirildikçe; ortak mekânlar, yaşam ve çalışma arasında geçirilen ortak zaman ve akademik yerleşkelerde tarihsel olarak üretilen ortak kültürel pratikler gibi öğrenciler için mevcut bulunan müşterekler alanı da benzer biçimde daralmış oldu. Aynı zamanda konuta yönelik süregelen talep; artan kira ve emlak fiyatları ile otel/yurt yatırımlarının belli inşaat kanunu maddelerinden muaf tutulması ile aslında bu alana oldukça yabancı olan özel sermayeyi çekti. Yeni inşaatların yanında mevcut yurtların özelleştirilmesinin önemli bir kâr kaynağı olduğu görüldü (CBRE Research, 2025).

2023-2025 öğrenci işgal eylemleri döngüsü tam da böyle bir sahnede vuku buldu. Eğitim için gerekli olan ve aksi durumlarda içerisinde öğrenci müştereklerinin de gerçekleşebileceği kamu altyapısının çürümesi ve ihmali süreci post-sosyalist dönüşümün en başından beri üretilen yeni bir öğrenci öznelliği biçimi olan kitlesel öğrenci-işçinin konsolidasyonuyla çakıştı. Kapitalist iş yerinin çekim gücüyle üniversiteden gittikçe uzaklaşan bu temsil, öğrenciler ile akademik kurumlar arasında genişleyen mesafeyi somutlaştırmaktaydı. Pandemi tecrit deneyimi ile daha da keskin hale gelen eğitim ve çalışma hayatının bireyselleşip atomize hale gelmesi, Aralık 2023'te özelleştirilen "Jowita"" yurdunu savunmak için gerçekleştirilen işgal esnasında kısa süreliğine kesintiye uğradı. İşgal, Polonya öğrenci hareketi pratiklerinin daha geniş çaplı bir açıdan yapılandırılması sürecinin başlangıcını imlemekteydi.

Öğrenci işgalleri mücadelesinin döngüsel izleği

2023 yılında başlayan ve Poznań'daki Adam Mickiewicz Üniversitesi bünyesindeki, kamu mülkiyetinde iken özelleştirilmesi kararlaştırılan Jowita yurdunun on günlük işgali ile zirveye ulaşan hareketlilik Polonya üniversitelerindeki protesto eylemlerinin çağdaş tarihinde dönüm noktası oluşturmuştur. Bu öğrenci mücadeleleri döngüsünün ana hatları aşağıdaki gibidir:



Şekil 1. *Polonya öğrenci mücadelesi (2023-2025) olay dizini.*

En başından beri İşçi İnisiyatifi Gençlik Örgütü'nün temel odak noktası barınma, artan yaşam maliyetleri ve genç nesilleri etkileyen preker istihdam sorunlarıdır. Zamanla örgütün perspektifi bu yapısal sorunların resmî olarak kamuya açık ve ücretsiz kurumlarda eğitim görebilme imkânına etkilerine doğru kaymıştır. 2023 yılının başlarında Poznań Adam Mickiewicz Üniversitesi yönetiminin kira krizinin sürdüğü bir dönemde 400'ün üzerinde uygun fiyatlı barınma olanağını ortadan kaldırarak merkezi konumdaki Jowita yurdunu kapatma ve satma planlarını açıklamasının akabinde yerel KMIP'te örgütlenen öğrenciler, yurt sakinleri ve Rozbrat Squat anarşistleri bir dizi protesto ve hareketlilik başlatmıştır. Öğrenci, kiracı ve işçi hareketlerini bir arada toplayan bu geniş koalisyon uygun fiyatlı öğrenci barınmasının yüksek kiralardan etkilenen tüm kent topluluğu için önemini vurgulamıştır. Düşük maliyetli yurtlarda ne kadar öğrenci barınırsa yerel konut piyasası üzerindeki rekabet baskısı da bir o kadar azalacaktır.

Buna paralel hareketlilikler başka kentlerde de gelişmekteydi. Varşova Üniversitesi'nde akademik yıl başlangıcı geniş bir öğrenci grubuna yurt yeri tahsis edilmesinin reddi ile damgalanmıştı. Bir gecede pek çok öğrenci başlarını sokabilecekleri uygun bir çatı umutlarını yitirdiler; bazıları ise öğrenimlerini tamamen bırakmak zorunda kaldılar. KMIP'te örgütlenen öğrenciler protesto amaçlı olarak üniversitenin halk kütüphanesinde bir gece nöbeti düzenlediler. Uzun zaman sonra ilk kez kamusal alanın bu şekilde ele geçirilmesi medyanın dikkatini çekince artan barınma maliyetleri konusu kamuoyu tartışmalarına taşındı. Daha geniş ağlara sahip bir koalisyon içinde yürütülen bu ve bunun gibi eylemler öğrenci hareketinin dinamizm kazanmasına ve erişim alanının genişlemesine katkıda bulundu. Bu hareketlerin merkezinde kitlesel öğrenci-işçi öznelliğine özgü çelişkiler yer almaktaydı: Artan yaşam maliyetleri, iş gücünün giderek kendisine düşmanlaşan koşullar altında yeniden üretilmesi zorunluluğu ve kapitalist iş gücü piyasasının yağmacı karakterinin yanında, resmiyette temsile dayanan üniversite yönetimlerinin kurmaca niteliği ile ifşa olan eğitim mekânının kendi içindeki temsil sorunu bu çelişkilerin arasındaydı.

Aralık 2023'te öğrenciler Jowita yurdunda öğrencilerin iş yerinde, eğitim gördükleri mekânlarda ve barındıkları yerlerde sömürülmesine ayrılmış bir günlük bir akademik konferans düzenlediler. Konferansın sonunda büyük bir grup öğrenci konferans salonunu terk etmeyi reddetti ve eylem sonraki on gün boyunca aralıksız şekilde devam eden bir bina işgaline evrildi. Bir sonraki bölümde ayrıntılı şekilde ele alınan bu işgal Polonya öğrenci hareketinin 1989 sonrası tarihinde eşi benzeri görülmemiş, olağanüstü bir moment teşkil ediyordu.

İşgal, yeni atanan Bilim ve Yükseköğretim Bakanı'nın arabulucuğu yoluyla taraflar arasında varılan bir anlaşma ile sona erdi. 14 Aralık'ta Jowita'yı ziyaret eden bakan, yurdun yenilenip mevcut konumunda hizmete devam etmesi için bakanlık fonlarının tahsis edileceğini açıkladı. Bu şekilde görev süresine eğitim destek altyapısı ile ilgili güçlü bir vaatle başlamış oldu. Ancak bu vaat, özellikle bakanın o zamandan beri kamuoyu hafızasından büyük ölçüde silinmiş bulunduğu günümüzün perspektifinden bakıldığında sınırlı bir etkiye sahip görünüyordu. Öğrenciler

yetkililere güvenmediler ve hücum eylemlerini sürdürme kararı aldılar. Takip eden üç ayda öğrenciler işgal esnasında gerçekleştirilen ortak araştırmadan (aşağıda tartışılacak) faydalanarak mücadelelerini belgeleyen 500 sayfalık bir kitap hazırladılar. Bu sayede geçici de olsa kazanım hafızasını müşterekleştirdiler ve gelecek mücadeleler için bir araç yarattılar. 17 Mart 2024'te yayımlanan *Jowita Kalıyor: Öğrenci Mücadelesinin 10 Günlük Tarihi* (Kalbarczyk et al. 2024) isimli kitap daha sonra akademik merkezlerde gerçekleşen tartışma toplantılarının temelini oluşturdu. Bu toplantılar öncelikle deneyimlerin müşterekleştirilmesine ve ortak bir perspektifin oluşturulmasına, yani daha fazla hücum mücadelesini sürdürebilecek politik bir öğrenci öznesinin inşa edilmesine odaklandı.

17 Mayıs 2024'te Krakow'da öğrenciler benzer şekilde satış tehdidi altında olan ve Jagiellon Üniversitesi'ne ait metruk durumdaki Kamionka yurdunu işgal ettiler. Bu sefer mücadele çok daha çatışmalı bir hale büründü. Üniversitenin resmiyetteki özerkliğine rağmen üniversite yönetimi ve bakanlık taviz vermeye yanaşmadı ve işgalin daha ilk saatlerinde polis yardımıyla öğrencileri bastırmaya çalıştı. Etkili bir direniş sergileyen öğrenciler Kamionka'yı demokratik olarak yönetilen müşterek bir alana dönüştürdüler. Bu kez iki hafta süren işgal, öğrencileri binadan ayrılmaya ikna etmeyi hedefleyen bir dizi karşılıksız vaatle sona erdi. Önceki işgale benzer şekilde öğrenciler bu sürecin ardından da bir kitap hazırladılar. Jowita işgalinin sona ermesinin yıldönümü olan 17 Aralık 2024'te yayımlanan *Kamionka Kalacak: Öğrenci İşgallerinin Bir Yılı* (Antonowicz, vd. 2024) bu mücadeleyi belgeledi. Kitap başlıklarının evrimine bakıldığında bile iradenin kademeli olarak çözüldüğü, gelecek ufkunun sertleşmesine rağmen daraldığı ve mücadele döngüsünün aşamalarla tükendiği görülmektedir. Kitabın yayımlanması çevresinde yürütülen mütevazı bir hareketlilik kampanyasının ardından öğrenciler son bir büyük ölçekli hücum başlatmaya karar kıldılar. Bu kez hedef Varşova Üniversitesi'nde yönetimle işbirliği içindeki öğrenci konseyinin binalarını işgal etmekti. Bu protesto, bir yıl önce üniversite yönetiminin kampüste uygun fiyatlı ve erişilebilir bir yemekhane açma vaadi ile resmî Öğrenci Birliği tarafından kiralanan ve "Indeks" öğrenci kulübüne daha önce ev sahipliği yapmış mekânın özel bir ticari şirket tarafından temellük edilmesine odaklandı. Kırk gün süren bu işgal, öğrencilerin işgal temelli müşterekleştirme ve örgütlenme kapasiteleri artsa bile üniversite yönetiminin strateji değiştirerek bir yıpratma savaşı ve protestonun sönümlenmesini bekleme yollarına gittiğini kanıtladı. Yönetimin bu kez işgal edilen alanlar arasında serbest bulunan öğrenci hareketini kısıtlamasıyla tüm döngünün en "avangart" karakterini kazanan bu işgalde öğrenciler, bitişikteki meydanda canlı bir otonom eğitim ve kültür merkezi kurmayı başardılar. Ancak eylemler üniversite yönetiminin boş vaatlerinin ötesinde somut bir kazanım elde etmekte başarısız oldu.

Müşterekleşme olarak işgal

Öğrenci mücadeleleri silsilesinde gerçekleşen üç işgal, genel olarak benzer bir stratejiyle örgütlenmiş ve kıyaslanabilir bir yapıyı yeniden üretti. Her bir olayda öğrenciler, kamusal alanı (ya öğrenci yurtlarını ya da öğrenci konseyi binalarını)

müşterekleştirmiş ve böylece ortak bir birlikte eyleyiş için hem zamanı hem de mekânı açmışlardır. Her seferinde KMIP başlatıcı olmuş fakat sorumluluk diğer kentlerden gelen üyelerin desteklediği yerel örgütlere bırakılmıştır. İşgallerin yönetimi sürece kendiliğinden katılan kişileri de kapsayacak şekilde yeniden yapılandırıldı. Jowita işgalinde üniversiteden ve kentten gelenler için erişim, etkinliğin büyük bölümünde büyük ölçüde kısıtlanmamış olsa da en şiddetlisi Varşova vakasında olmak üzere sonraki işgaller giderek artan sınırlamalarla karşılaştı. Geleneksel akademik ritmi ve zamanı bozan bu açıklık, taleplerin müşterekleşmesini sağlarken, hepsinden önemlisi, işgal edilen binaların kolektif olarak yurt edinilmesi için zaman ve mekân yaratarak işgal kaynaklı karşı özneleşme süreçlerini başlattı. Katılan öğrencilerin birçoğu için işgalde paylaşılan vakit gerçek anlamda bir arada olmanın ilk deneyimi haline geldi. Pandemi izolasyonu ve atomizasyonunun izlerini taşıyan bu öğrenciler kendilerini tek, paylaşılan ve öz-yönetimli bir alanın içinde bularak kolektif bir güç ve fail olma duygusuyla tanıştılar.

Her bir vakada işgalin yönetiminden sorumlu merci demokratik öz-yönetimin klasik bir işçi örgütlenmesi biçimi olan genel kuruldu. Genel kurul, işgal süresince politik ve hücum amaçlı eylemlerin koordinasyonu ile medya iletişiminin sorumluluğunu üstlenmeye ek olarak mekânın organizasyonu, temizlik ve binayı işgal edenlerin gıda ihtiyaçlarının karşılanması gibi maddi meseleleri de üstlendi. Bu sayede tek, paylaşılan ve demokratik bir yönetim organı politik, üretim ve yeniden üretimle ilgili konuları toplayarak katılımcıları tam da taleplerin çağrısının denk düştüğü şeye, yani gerçek öz yönetimin bizzat yaşanılan deneyimine maruz bıraktı.

Aynı zamanda işgaller politik müşterekleşme süreçlerini de beraberinde getirmiştir. Bu süreçler, genellikle kentin farklı bölgelerine dağılan (Polonya üniversiteleri banliyö kampüslerinde toplanmamıştır) öğrencilere ve üniversite çalışanlarına yönelik diğer fakültelerdeki işgalci öğrenciler tarafından örgütlenen bildiri kampanyaları ile taleplerin kamusal alanda dile getirilmesini içeriyordu. Müşterekleştirilen yurtlar kolektif yaşamın ve siyasetin mekânları haline gelerek KMIP aktivistlerinin üniversitelerin diğer kısımlarına ve kente yönelik politik hamleleri için birer üs olarak işlev gördü. Bu üslerden kendi üretimleri olan ve hareketin siyasi organı ile geniş öğrenci kesimlerine yönelik bir mobilizasyon aracı olarak işlev gören ücretsiz "Öğrenci Alarmı"[6] gazetesini dağıttılar.

[6] Jowita'nın özelleştirilmesine karşı yürütülen mobilizasyon, otonom öğrenci gazetesi Öğrenci Alarmı'nın ilk sayısının yayımlanmasına yol açmıştı. O günden beri eğitim ve yaşam maliyetleri, işgal stratejileri, kampüslerdeki polis varlığı, öğrenci sömürüsü, yurtlardaki yaşam koşulları, öğrenci ruh sağlığı ve kamu kantinleri gibi öğrenci yaşamının acil sorunlarını ele alan sekiz sayı yayımlandı. Her bir işgal etkinliğine o etkinlik için özel bir sayının yayımlanması eşlik etti. Böylelikle basılı gazete hem siyasi fikirler ile analizlerin taşıyıcısı, hem de daha ileri bir müşterekleşme aracı yani atomize olmuş üniversiteler içinde gerçek sosyal bağlar kurmaya bir gerekçe haline geldi. Bu durum 1989'dan bu yana Polonya'daki ilk ülke çaplı bağımsız öğrenci basını girişimidir.

Son olarak bu işgalin her birinin aynı zamanda birer eğitim momentine dönüştüğünü belirtmek gerek. Öğrenciler, üniversite yönetimlerinin bir sonraki hamlelerini bekleyerek geçen günleri doldurmak amacıyla kendi müfredatlarını organize ettiler. Bir diğer deyişle kendi eğitim süreçlerinin öz-örgütlenme sorumluluğunu üstlendiler. Davet ettikleri eğitmenler arasında bir yanda tanınmış sol görüşlü profesörler, doktora sonrası araştırmacılar, uluslararası aktivistler ve yurt dışından Marksist akademisyenler yer alırken, diğer yanda konuşmacılar bizzat işgallere katılan lisans ve lisansüstü öğrencilerinden seçildi. Eğitim programı, öğrencilerin somut ihtiyaçlarına doğrudan yanıt verdi ve kendileri için varoluşsal, siyasi önem taşıyan meseleleri ele aldı. Bu program, günümüz Polonya üniversitelerinde genellikle ödenek, zaman ve mekân eksikliği nedeniyle yer bulamayan bir dizi kültürel etkinlikle tamamlandı.

Geçici ya da sadece kısmi olarak da olsa işgal yoluyla ücretli emek rejiminden geri çekilme ve kolektif yönetim yoluyla öğrencilerin emek rejimi simülasyonu ile iş gücü piyasasının yüklerinden nefes almalarını sağlayan müştereklerin oluşturulması (her ne kadar kimileri gün içinde normal derslerine devam edip işgale akşamları dönseler de) karşı özneleşme süreçlerini mümkün kılmıştır. Gerçek fikir alışverişleri, eğitim içeriği üzerinde sürdürülebilir bir odaklanma ve adil bir dava için verilen ortak mücadelenin yarattığı itici güç karşı öznelliğin yeni hatlarının ortaya çıkmasını sağladı. Aynı zamanda bu süreçler, sermaye ve onun içine gömülü olan üniversite tarafından öğrencilere dayatılan öznelliğin, yani kitleselleşmiş öğrenci-işçi kimliğinin sınırlarını keskinleştirmiştir. Burada tartışılan üç işgalden ikisinde, ortak araştırma pratikleri aracılığıyla özellikle önemli bir müştereklesme süreci de harekete geçirildi. Bunlar, sonraki kitapların yayımlanmasıyla sonuçlandı ve hareketin daha da yaygınlaşması için anlamlı olduğu kadar politik açıdan yararlı olduğu da kanıtlanan bir kolektif öz-bilgi biçiminin üretilmesini sağladı.

Ortak Araştırma – Ortak Bilgi Üretimi

İşgal deneyimleri, işgaller sırasında yürütülen ortak araştırmaların bir sonucu olarak oraya çıkan iki kitapta özetlenmiş ve kolektif hafızada korunmuştur. Ortak araştırma; bilgi ile hareketin, öncü ile onu takip etmesi beklenen kitleler arasındaki yapay karşıtlığın ötesine geçen bir bilgi üretimi biçimidir. Müşterek bilgi üretmenin pratik bir sonucunu oluşturur. Bunu esnada ortak araştırma, toplumsal ve devrimci hareketlere liderlik eden geleneksel "organik entelektüel" veya "militan" temsilinden uzaklaşır (Roggero, 2011). Bunun yerine, bilginin bizzat hareket tarafından, hareket için ve hareketin içinde üretildiği bir formül önerir. Bu şekliyle ortak araştırma, teori ve siyasi eylem arasındaki karşıtlığı aşarak (Roggero, 2014), bunları kesintisiz bir süreç içinde diyalektik olarak birbirine bağlar. Bu anlamda ortak araştırma hareketin kendisi haline gelir; mücadelenin ve devam eden kolektif katılımın ritmiyle evrilir.

O halde ortak araştırma yoluyla harekete geçirilen bilgi ve mücadele diyalektiği tam olarak ne'den oluşur? Ortak araştırma, politik ekonomi eleştirisi unsurlarını

işçi sorgusu ile birleştirir ve böylelikle sınıfın teknik bileşiminin, politik örgütlenme biçimlerinin ve her ikisinin yeni karşı özneleşme biçimlerinin ortak üretimi içindeki eklemlenmesinin diyalektik bir sentezi haline gelir (Szadkowski & Krzeski 2025). Ortak araştırma, taleplerin devrimci bir sentezini mümkün hale getirir ve bir yandan karşı öznelliğin oluşumunu kolaylaştırırken bir yandan da sermaye tarafından dayatılan öznelliğin sınırlarını çizer. Temeli yaşayan bilgi üretimine dayanan ortak araştırma (Roggero, 2011), özellikle üniversite gibi kurumlarda kapitalist yapılara karşı ve bu yapıların ötesinde bir değişim gerçekleştirmeye odaklanır.

Ortak araştırmanın amacı ve birincil görevi siyasi müdahaledir (Alquati, 2019). Ortak araştırma belli bir öznelliğin içinde bulunduğu durum hakkında nesnel bilgi toplamak için geliştirilmez. Tam tersine, sermayenin içinde, ona karşı ve onun ötesindeki mücadelelerin otonom kolektifleri güçlendiren bilgi üretimi süreçlerini harekete geçirmeyi amaçlar. Ortak araştırma özgül çatışmalardan doğar ve bir dizi eleştirel soru aracılığıyla bu çatışmaların sınırlarını, çelişkilerini ve olası geleceklerini haritalandırmaya hizmet eder. Amacı çatışmayı yaygınlaştırmak ve mücadele eden öznelliklerin bir aracı olmaktır (Roggero, 2014). Araştırmayı yürütenler, bu çatışmaların aktif katılımcılarıdır; protesto hareketlerini içeriden güçlendirirler. Sonuç olarak, araştırmacı ile araştırılan arasındaki geleneksel ayrım ortadan kalkar. Bu yönden ortak araştırma, müşterek bilgi üretme hareketi ve öznelliğin yeniden bileşimi yoluyla müşterekler ve öznellik ilişkisini yeniden eklemleyen en etkili araçlardan biridir.

Jowita yurdu işgali örneğinde bu görev özellikle zorlu bir niteliğe bürünmüştür. İşgalin ilk günlerinde kurulan ve tüm süreç boyunca bu metnin yazarı tarafından eşlik edilen bir aktivist ortak araştırma grubu, katılımcıların gözünden bir araç olarak işgalin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak bir anket tasarlamaya koyulmuştur. Bu araç hem işgalin güçlendirilmesini kolaylaştırmayı hem de protestocu öğrencilerin bileşimi ile hangi koşullarda eğitim görüp protestoya katıldıklarına dair bilgi üretmeyi amaçlamıştır. Ortaya çıkan araştırma protokolü, tam dökümleri sonradan kitap halinde yayımlanan 57 mülakatın gerçekleştirilmesinde kullanılmıştır. Mülakatlar esnasında katılımcılara işgale katılma motivasyonlarının yanı sıra Polonya üniversitelerinde kurulması gereken alternatif toplumsal ilişkilere dair görüşleri de sorulmuştur. Ek olarak, bu olayın beş yıl sonra nasıl hatırlanacağını hayal ettikleri de sorulmuştur. Bu soru, bir gelecek ufkuna dair umutla bakma yetisini açıkça yeniden tesis etmeyi amaçlamaktadır.

Ortak araştırmanın maddi çıktısı olan iki kitap öğrencilerin bizzat kaleme aldığı belgesel materyalleri ve politik analizleri içeriyordu. İşgal yoluyla üretilen "bir arada olmanın sevincini" yansıtan ve eylemler sırasında harekete geçirilen duyguların güçlü taşıyıcıları olan çok sayıda fotoğraf ve görsel de bunlara eşlik ediyordu. Kitaplar olağanüstü hızda üretildi. İlk kitap, işgalin sona ermesinden yalnızca üç ay sonra önce açık erişimli bir PDF olarak yayımlandı. Kitabın üretimi aynı zamanda bir yayıneviyle bağı olan akademik bir çalışanın liderliği değil ama

desteğiyle bir grup öğrencinin el yazmasını hazırlama işini üstlendiği yatay çalışma biçimlerine dayanıyordu: metinlerin talep edilip düzenlenmesi, mülakatların deşifresi ve analizi, belgesel materyallerinin bir araya getirilmesi. Düzenli eğitim ve ücretli emek faaliyetlerinden "çalınan" vakitlerde, haftalık kolektif toplantılarla 500 sayfalık bir kitap ortaya çıkarıldı. Dijital dosya ve basılı versiyon Polonya genelinde üniversitelerde örgütlenen on üç toplantılı bir silsilede ücretsiz olarak dağıtıldı. Böylece bilginin yanında onun maddi taşıyıcısı olan kitap da giderek genişleyen öğrenci hareketinin gerçek bir müştereği haline geldi.

Kitapların hedefleri netti. Önce olaylara dair hafızayı müşterekleştirmeyi amaçlıyorlardı. Polonyo'da öğrenci protestolarının ve işgallerin izleri genelde hızla silinme eğiliminde olduğundan öğrenci hareketinin geçici olarak güçlendiği anların hatırası toplumsal hafızadan silinir gider. İkincil hedef ise protestoya katılanların eylemlere dair anlatısını sabitleyecek, siyasetçilerin ve üniversite yönetimlerinin vaatlerini güvence altına alacak sosyal ve maddi bir "olgunun" oluşturulmasıydı. İki kitap da bizzat öğrenci hareketi tarafından yayımlanan siyasi bildirgeler, yani siyasetçilere, yönetimlere ve genel kamuoyuna hitap eden talepler işlevi gördü. Üçüncüsü, yayınların içeriği kapsayıcı ve müşterekleştirici işgallerin nasıl yürütüleceğine ilişkin pratik el kitapları ve bu eylem repertuarının nasıl geliştirileceğine dair süregelen kolektif düşünme aracıları olarak tasarlanmıştı. Anti-komünist Polonya'da protestoları örgütlemekle ilgili pratik bilgi aktivist uygulamalardan ve hafızadan neredeyse tamamen dışlanmıştı. Ortak araştırmayı yürüten öğrenciler bu bilgiyi harekete geri kazandırarak yeni bir karşı özneleşme şekli için kayda değer bir temel atmış oldular. Bunun yansımaları Jowito hakkındaki kitabın yayımlanmasından yalnızca birkaç ay sonra Polonya üniversitelerinde yeni geri kazanılan bu yöntem ve taktiklerden fiilen beslenen ve Filistin'i destekleyen işgaller ortaya çıktığında açıkça görüldü. Eğer 2023-2025 mücadele döngüsünün somut bir pratik sonucu belirtilecekse bu, Polonya'da işgalin meşru bir öğrenci eylemi olarak yeniden "doğallaşması" olurdu. Son olarak dördüncü hedef ise kitapların ve ücretsiz dağıtımların öğrenci hareketini genişletmek için birer araç teşkil etmesiydi. Tartışma toplantıları silsilesi Polonya'daki en büyük üniversitelerden birkaçına ulaştı ve KMIP örgütlerinin daha da genişlemeyesiyle sonuçlandı.

Müşterek Öznelliğin Yeniden Bileşimi

İşgal döngüsü, öğrenci öznelliği ile mücadeleler esnasında üretilen müştereklerin birbirine yeniden eklemlenmesini sağladı. Paylaşılan deneyimler, bilgiler, geliştirilen pratik araçlar, ortak bir kültür ve kitaplarla sınırlı olmayan çok sayıda yayın yoluyla ifade edilen yeni bir dil yaygınlaşan hareketin kontrolündeki kaynaklar halini aldı. Bu sayede, işgal edilen binaların hiçbiri sonradan fiili kullanım amacıyla geri alınmasa da müşterekler alanı için büyük ölçüde genişledi. Ayrıca öğrencilerin üniversitede tesis etmeye çalıştıkları, temeli müştereklere dayanan hedef toplumsal ilişkilerle ilgili yeni bir vizyon somutlaştı. Jowita işgali katılımcılarından Aleksandra Taran, "Uğrunda mücadele ettiğiniz alternatif

üniversite neye benzerdi?" sorusuna diğer işgalcilerin de paylaştığı yaygın bir görüş olan şu yanıtı verdi (Kalbarczyk vd., 2024, s. 113):

> Örneğin, aynı bunun gibi, buradaki gibi. Aşağıdan yukarıya örgütlenebilen bir alan, öğrencilerin üniversitenin nasıl olacağına dair gerçekten söz sahibi olduğu bir alan olurdu. Akademik topluluğun sadece minik bir kesimini temsil eden o zavallı öğrenci konseyi aracılığıyla değil de, hangi içeriklerin erişilebilir olması gerektiğine doğrudan bizlerin karar vermesine olanak tanıyan bir yöntemle. Öğrenci yaşamı nasıl olmalı, nelere ihtiyaç duyuyoruz, sorunlarımız neler… Bana öyle geliyor ki bu şekilde bir ideal üniversite bu işgalin geleceğe yansıtılmış hali olurdu.

Alternatif üniversite, kolektif öz-yönetim deneyiminin ve yeniden üretimi ücretli emek mecburiyetinin ötesinde olanaklı kılan kapsayıcı bir müşterekler alanının geleceğe yansıtılmış bir hali (ekstrapolasyonu) olacaktır. İşgalcilerin uğruna mücadele ettiği ve bileşenlerini işgalin yapıcı süreci aracılığıyla eklemlemeyi başardıkları müşterek üniversite, otonom ve öz-yönetimli bir kurum olacaktır. Bu kurumda yalnızca maddi koşullar değil, eğitim sürecinin kendisi de müştereklestirilecek ve yer yer öz-eğitim formunu alacaktır. Müfredatın ve öğrenme rotalarının kolektif olarak biçimlendirilmesine olanak tanıyan açık bir alan olacaktır. Günümüz Polonya üniversitesinin üzerine çöreklenen çeşitli demokrasi simülasyonlarından bir kaçış sağlayacaktır. Kitlesel öğrenci-işçinin nefes alabileceği bir yer, daimi üretkenlik zorunluluğundan geçici olarak geri çekilmiş bir antagonist otonomi alanı olacaktır. Bilginin, akademik eğitim deneyiminin, yönetimin, politik eylemin ve nihayetinde zaman ile mekânın işgaller yoluyla tetiklenen müştereklestirme süreçleri öğrenci öznelliği ile müşterekler arasında yeni bir karşılaşmaya yol açmıştır. Bu sırada öğrenci öznelliğinin bugüne kadar süren yeniden bileşim sürecini başlatmışlardır. Sermaye ayrışmadan beslenir: Öğrenci-işçi özneliklerinin, kendi kolektif güçlerini hissedebilecekleri mekânlardan ve anlardan eklemsizleştirilmesinden güç alır. Sermaye, kitlesel öğrenci-işçiyi ancak ve ancak atomizasyon ve yabancılaşma aracılığıyla ayrıştırmak suretiyle bir araya getirir.

Üniversite mekânları arasında hızlıca hareket etme mecburiyeti, zamanı ve mekânı paylaşma olanaklarının eksikliği ya da başka bir ifadeyle yoğun bir müşterekler dokusunun yokluğu, bu yabancılaştırıcı deneyiminin temelidir. Ne de olsa kapitalist Polonya'daki üniversiteler bu koşula rağmen emek gücünün en fazla yoğunlaştığı yerler olmayı sürdürmektedir. Polonya'nın pek çok büyük kentinde üniversiteler hem en büyük işverenler arasında yer almaktadır hem de bireysel yaşamın en fazla aracılık edildiği kurumlardır. Tam da bu sebeple üniversiteler her şeye rağmen siyasi hareketlilik için özellikle elverişli sahalardır.

2023-2025 öğrenci mücadele silsilesini oluşturan işgaller, hemen o anda somut bir zaferle sonuçlanmamış olsa dahi, kitlesel öğrenci-işçinin gündelik sorunlarına ışık tutmaktan çok daha fazlasını başarmıştır. Bu işgaller, yükseköğretim sistemi aracılığı ile yürütülen kapitalist dolaşımın homojen ve monoton zamanında bir

kopuş yaratmıştır. İşgaller, zaman ve mekân üzerindeki denetimin geçici de olsa geri alınarak müşterek bilgi üretimi adına gerekli koşulların oluşturulduğu anlar olarak tarihe geçmiştir. Bu müşterek bilgi, yalnızca ortak hafızanın bir taşıyıcısı ya da kolektif eylemle ilgili önemli bir ders olmakla kalmayıp, yeni bir antagonist öznellik biçiminin yeniden bileşimine katkıda bulunan bir güce dönüşmüştür. Polonya'daki yeni öğrenci hareketi işgaller aracılığıyla hem devlet yapılarına (söz verip tutmayan bir bakana), hem akademik yapılara (akademik demokrasinin vitrin karakteri ile resmi öğrenci temsilciliğinin illüzyonel doğasına), hem de kapitalist yapılara karşı antagonist bir tutum sergileyerek kendini ortaya koymuştur. Bu anlamda hareket, Alexander Means'in "müşterek kurum" (hareket tarafından, hareket için, hareketin içinde bir hareket) olarak tanımladığı yapının taşıyıcısı haline gelmiştir (Means, 2014, s. 134). Görünen o ki bugün Jowita ve Kamionka işgalleri çerçevesinde kurulan koalisyonların bir sonucu olan özyönetimli öğrenci-işçi-kiracı öznelliği, gelecekteki üniversite mücadeleleri için tek tohum yatağı olma ihtimali taşır. Öğrenciler yaşam zamanını dur durak bilmeden praya tercüme eden kapitalist bir toplumda gerçekten demokratik ve özgür bir yükseköğretimin var olamayacağını doğru teşhis etmişlerdir. Bu şekilde bir eğitim ancak "mevcut durumun ortadan kaldırıldığı" bir harekette ortaya çıkabilir. Bu eğitimin temeli müştereklerde olmalı, müştereklerin genişletilmesine odaklanmalıdır. Öğrenci öznelliği ile üniversite müştereklerinin öz-yönetimi karşılaşmasının barındırdığı devrimci potansiyel, ne kadar sınırlı olursa olsun, Polonya'daki kapitalist yaşamın tekdüze ritminde bir gedik açmakta; bu haliyle bir umut ufku sunmaktadır. Mücadele yoluyla elde edilen üniversiteler üzerindeki kolektif denetim, daha nitelikli bir eğitim için tek çıkış noktasıdır.

Kaynakça

Alquati, R. (2019). Co-research and worker's inquiry. *South Atlantic Quarterly, 118*(2), 470–478.

Antonowicz, A., Bijak, F., Dziundzio, A., Małecki, D., Mitka, P., Parulski, P., Pupiec, M., Szadkowski, K., & Wilczyńska, G. (Eds.). (2024). *Kamionka zostanie. Rok studenckich okupacji*. Wydawnictwo Ekonomiczne Heterodox.

Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Bousquet, M. (2008). *How the university works: Higher education and the low-wage nation*. New York University Press.

Caffentzis, G. (2013). *In letters of blood and fire: Work, machines, and the crisis of capitalism*. PM Press.

CBRE Research. (2025). *Prywatne akademiki w Polsce - czas nowych obiektów*. CBRE.

De Angelis, M. (2017). *Omnia sunt communia: On the commons and the transformation to post-capitalism*. Bloomsbury Academic.

Federici, S. (2018). *Re-enchanting the world: Feminism and the politics of the commons*. PM Press.

Ford, D. (2017). *Communist study: Education for the commons*. Lexington Books.

Graeber, D. (2018). *Bullshit jobs: A theory*. Simon & Schuster.

Grzelak, J. C., Mańkowska, Z., & Wilczyńska, G. (2024). *Jak (nie) przeżyć na uczelni. Raport o akademikach Uniwersytetu Warszawskiego*. Inicjatywa Pracownicza.

Haiven, M. (2014). *Crises of imagination, crises of power: Capitalism, creativity and the commons*. Zed Books.

Hardt, M., & Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Belknap Press.

Harvey, D. (2003). *The new imperialism*. Oxford University Press.

Holloway, J. (2015). Read Capital: The first sentence: Or, Capital starts with wealth, not with the commodity. *Historical Materialism, 23*(3), 3–26.

Kalbarczyk, M., Ochwat, A., Radomski, S., Szadkowski, K., Straszewski, J., Taran, A., & Wilczyńska, G. (2024). *Jowita zostaje: Historia 10 dni ruchu studenckiego*. Wydawnictwo Ekonomiczne Heterodox.

Kwiek, M., & Szadkowski, K. (2018). Higher education systems and institutions, Poland. In *Encyclopedia of international higher education systems and institutions* (pp. 1-9). Springer.

Lazzarato, M. (2012). *The making of indebted man: An essay on the neoliberal condition*. Semiotext(e).

Lazzarato, M. (2015). *Governing by debt*. Semiotext(e).

Lazzarato, M. (2025). *War and money: The imperialism of the dollar*. Verso.

Lukács, G. (1978a). *History and class consciousness: Studies in Marxist dialectics*. MIT Press.

Lukács, G. (1978b). *Ontology of social being, Volume 2: Marx*. Merlin Press.

Means, A. J. (2014). Educational commons and the new radical democratic imaginary. *Critical Studies in Education, 55*(2), 122-137.

Negri, A. (2023). *The common*. Polity Press.

The occupation cookbook, or the model of the occupation of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. (2011). Minor Compositions.

Piątkowski, M. (2025). *Europe's growth champion: Insights from the economic rise of Poland* (2nd ed.). Oxford University Press.

Rikowski, G. (2000). The rise of the student-worker. In *A compact for higher education* (pp. 192-206). Routledge.

Roggero, G. (2010). Five theses on the common. *Rethinking Marxism, 22*(3), 357–373.

Roggero, G. (2011). *The production of living knowledge: The crisis of the university and the transformation of labor in Europe and North America*. Temple University Press.

Roggero, G. (2014). Notes on framing and re-inventing co-research. *Ephemera, 14*(3), 511–519.

Roggero, G. (2023). *Italian operaismo: Genealogy, history, method*. MIT Press.

Roxå, T., & Mårtensson, K. (2014). Higher education commons–A framework for comparison of midlevel units in higher education organizations. *European Journal of Higher Education, 4*(4), 303–316.

Slater, G. B. (2014). Constituting common subjects: Toward an education against enclosure. *Educational Studies, 50*(6), 537-553.

Sowa, J., & Szadkowski, K. (Eds.). (2011). *Edu-factory: Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*. Korporacja Ha!art.

Szadkowski, K. (2017). The university of the common: Beyond the contradictions of higher education subsumed under capital. In *The future of university education* (pp. 39–62). Palgrave Macmillan.

Szadkowski, K. (2019). The common in higher education: A conceptual approach. *Higher Education, 78*(2), 241–255.

Szadkowski, K. (2023). Marxism, (higher) education, and the commons. In *The Palgrave international handbook of Marxism and education* (pp. 489-508). Palgrave Macmillan.

Szadkowski, K., & Krzeski, J. (2025). *A Marxist critique of the ruined university*. Springer.

Tronti, M. (2019). *Workers and capital*. Verso.

Zarycki, T. (2023). Naturalizując wywłaszczenia jako warunek modernizacji: Interpretacja wizji „Polskiego Złotego Wieku" Marcina Piątkowskiego z perspektywy teorii zależności. *Przegląd Socjologiczny, 72*(1), 25-52.

Kadın Doktora Öğrencilerinin 'Yetersizliği', Neoliberal Akademinin Cinsiyetlendirilmiş Duygu Kültürüne Dair Neler Söyler?

Benan Havva Baran, Mümine Barkçin, Kardelen Cazgır, Burçin Arslan, Nilay Bolattaş, Melike Pınarcıoğlu, Yasemin Apaydın ve Deniz Soyipek[1]

Bu yazı geçtiğimiz Ekim ayında Yükseköğretim Çalışmaları Derneği tarafından Ankara'da düzenlenen 8. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı'nda yürüttüğümüz *"Ben mi yetersizim, sistem mi?": Sessiz Duygular ve Yükselen Duvarlar Arasında Doktora Yapmak* başlıklı yuvarlak masa oturumumuzdaki tartışmaların bir kısmına odaklanmaktadır. Genel olarak yuvarlak masa oturumunda akademinin duygu kültüründe yetersizliğin nasıl yaratıldığına, bu kültür içinde doktora öğrencilerinin nasıl yetersiz hissettirildiğine, yetersizliğin güç, iktidar ve hiyerarşi ilişkilerinde yapısallaşmış bir duygu olarak nasıl rol oynadığına, düşünümsel bir yaklaşımla yetersizlik duygusunun bireysel ve kolektif mücadele içerisinde politik bir farkındalığa nasıl dönüştürülebileceğine dair tartışmalar yürüttük. Elbette hem böylesine derin hem de ifadesi zorlu bir yetersizlik hissi ve ona eşlik eden pek çok duygudan hareketle paylaştığımız deneyimlerimize ayrılan sürenin kendisi bile oldukça 'yetersizdi'. Bu nedenle üzerinde duramadığımız yahut kıyısından köşesinden dokunduğumuz ama derinleşemediğimiz bazı tartışmaları daha sonra ele almaya karar vererek bir destek grubu oluşturduk ve aylık çevrimiçi buluşmalarla yolumuza devam ediyoruz.

Ankara'daki ilk buluşmamızdan itibaren akademik hiyerarşinin yarattığı yetersizlik hissini bireysel bir kusur olmaktan çıkarıp kolektif bir eylemliliğe dönüştürmeye çabalıyoruz. Bu süreçte tarafsızlık maskesini düşüren "konumlanmış

[1] baran.benan@gmail.com, emuminebarkcin@gmail.com, kardelen.cazgir@uni-marburg.de, burcin_ustun71@hotmail.com, nilaybolattas@gmail.com, pinarcioglumelike@gmail.com, yasemin.apaydin@yok.gov.tr, denizsoyipek@gmail.com

bilgi" (Haraway, 1988) ve duyguların politikasına (Ahmed, 2014) dokunan gündelik deneyimlerimizden hareket eden tartışmalarımız, yuvarlak masa oturumunun tasarımında bize eşlik eden feminist bir metodolojiyle aralanıyor. Bu metodolojik yaklaşım, paylaştığımız deneyimlerin sadece birer iç dökme seansı değil, akademinin yapısal duvarlarına karşı geliştirilen politik birer müdahale olduğunu bizlere her defasında hatırlatıyor.

Bu müşterek deneyimimizi tartışırken kurumsal yapılarda sessizlik, yalnızlaş(tır)ma, şikâyet ve duygular arasındaki ilişkiyi sorgulayan kuramsal çalışmalar bize önemli bir kavramsal zemin sunuyor. Özellikle Sara Ahmed'in (2021), şikâyetleri merkeze alarak kurumsal uygulamalar ve bu uygulamaların işleyişteki gücü üzerine sunduğu çarpıcı analiz, dayanışma pratiğimiz açısından anlamlı hale geliyor. Ahmed'e göre (2021, s. 6) kurumsallaşmış güç/bilgi ilişkileri, hiyerarşiler ve ayrımcılık pratikleri ancak sessizliği bozan feminist taktikler aracılığıyla görünür kılınabilir. Onun ifadesiyle "feminist bir kulakla" müşterek şikâyetlerimiz ve tanıklıklarımız etrafında bizi bir araya getiren, 'yetersizliklerimizi' ve ona temas eden pek çok duyguyu odağına alan bu dayanışma alanı, kişisel başarısızlık mitinden sıyrılabildiğimiz ve birbirimizden güç aldığımız güvenli bir zeminde mikro-politik mücadelenin kurucu bir pratiğine dönüşüyor. Aynı zamanda bu dayanışma alanında bir özbakım pratiği kurarak düşünümsel ve direnişçi bir yaklaşımla birbirimizi destekliyor, böylece eril ve neoliberal akademiye karşı bir alternatif yaratıyoruz (Edwards vd., 2023).

Yuvarlak masa oturumumuza dâhil olanlar kadar ol(a)mayanların da bize önemli bir şeyler söyleyebileceği kanaatindeyiz. Oturumumuzu -en fazla on beş katılımcı ile yürütmeyi planlamış olmamıza rağmen- çoğunluğu sosyal bilimlerden, biri doktor ünvanını yeni almış, biri doktora terk olmak üzere dokuz kadın ile gerçekleştirdik. Hedeflenen katılımcı sayısına ulaşamamış olmamızın pek çok sebebi olabilir elbette. Aslında bu nedenlere ilişkin kafamızdaki sorular da oturumumuza dair kıymetli bir izlek sunuyor: Erkek 'aklına' bu denli yaslanmış bürokratik ve 'rasyonel' bir yapı olan akademide duygulara bir alan tanınmış mıydı? Bu yapı, duygularımızı konuşmamız için bizi *cesaretlendiriyor* muydu? Eşikteki konumlarda doktora öğrencileri olarak sahip olmamız gereken akademik becerilerimiz ve donanımlarımız kadar *duygularımız da önemli* miydi? Doktora yapmanın bizzat kendisinin de duygularla ilgili bir süreç olduğunun kaçımız farkındaydık? Bu soruların yanında ancak şunu da biliyorduk: Katılımcılarımızın hepsinin kadın olması tesadüf değildi. Eril bir akademi kültürü içinde duyguların da 'kadınların alanı' olarak işaretlenmesi, akademinin duygu kültürünün de bir o kadar bu eril değerlerle düzenlenmesi ve marjinalleştirilmiş deneyimlerimizden yana yine kadınların 'şikâyet' etmesi çok da şaşırtıcı olmasa gerek. Bu noktada Ahmed'in (2021) şikâyeti kurumsal bir pratik olarak sunduğu *kendini ifşa etme taktiği*, akademideki güç ve sessizlik rejimini anlamlandırmamıza ışık tutuyor. Bu kurumsallaşmış güç ve sessizlik rejiminde yetersizlik yalnızca bireysel değil, duygular aracılığıyla ve kesişimsel konumlar üzerinden deneyimlenen bir süreç olarak kurulur ve bu sayede öznelerin somut varlığı da görünür kılınır. Nitekim

bu yaklaşım, yeterlilik ve başarı hissinin bireysel bir varlık hali değilaksine ilişkisel bir fenomen olduğu iddiamızla da örtüşüyor.

Oturumumuza neden hiçbir erkek doktora öğrencisinden başvuru al(a)madığımız sorusu da anlamlı tartışmalara kapı aralıyor. Fakat biz bu yazıda kişisel deneyimlerimizden ziyade ortak deneyimlerimiz etrafında şekillenen belirli temalar aracılığıyla neoliberal akademinin cinsiyetlendirilmiş duygu kültürünü tartışmaya açıyoruz. Yazımızı ilk olarak 'akademide duygulara yer var mıdır?' sorusuyla başlatıyoruz. Bu soruyla konuşulmaya pek de *değer görülmeyen* duyguların yerini akademi içinde teslim ediyoruz. Ardından yuvarlak masa oturumumuzda ağırlıkla ön plana çıkan *yetersizliğin normalleştirilmesi*, *başarının politikası* ve *öfkenin ifadesizliği* temaları üzerinden neoliberal akademinin duygu kültürünün nasıl cinsiyetlendirildiğini görünür kılmaya çabalıyoruz.

(Neoliberal ve Eril) Akademide Duygular Var mı?

Uzun zamandır feminist metodoloji, epistemoloji ve ontoloji ile ilgilenen çalışmalar, duygunun bilimsel bilgi üretiminden nasıl dışlandığını tartışmakta, ikiliklere yaslanan modern bilimin "erkek aklını" yüceltilirken duyguları "irrasyonel", "kadınsı", oldukça "öznel", "olumsuz" ve "değersiz" bir alana sabitlemesini eleştirmektedirler (Lutz, 1986, 2002a, 2002b; Jaggar, 1989; Fricker, 1991). Özellikle Evelyn Fox-Keller *Toplumsal Cinsiyet ve Bilim* eserinde duyguları ve duygusal emeği dışlayan erkek merkezli modern bilimin akademi çatısında tarihsel olarak nasıl kurumsallaştığına dair derin bir bakış açısı sunar. Fox-Keller, sanayi kapitalizminin ihtiyaç duyduğu bilimsel devrimin tarafını, ataerkil yapıyla işbirliğine girerek, zihin-doğa, akıl-duygu, kamusal-özel, erkek-kadın, öznel-nesnel, erk-sevgi gibi ikili kutuplaşmalardan yana belirlediğini vurgular (2007, s. 89). Ona göre bu kutuplaşmanın beraberinde getirdiği duygusal ve düşünsel ayrışma, yalnızca kadınları bilim pratiğinden dışlamakla kalmaz, aynı zamanda bilimin orta üst sınıf, heteroseksüel, beyaz, saygın erkeklerin uğraşı haline gelmesine, dolayısıyla normatif erkeklik değerleriyle kurumsallaşmasına yol açar. Nitekim bu görüşleriyle Fox-Keller, bizleri, erkek merkezli akılcılığın, nesnelliğin, nicelikselliğin, yöntemsel ilkelerin ve ideallerin hala geçer akçe sayıldığı günümüz neoliberal akademisinde duyguları dışlayan, önemsizleştiren ve görünmez kılan bu normatif erkeklik değerleri ve pratiklerini tarihsel kökleriyle yeniden düşünmeye çağırır.

Charlotte Bloch için (2016, s. 10) modern bilimin ve akademinin bu tarihsel kökleri, "duyguların yokluğu" olarak temsil edilen bir duygu kültürünü ifade eder. Ona göre akademide duyguların dışlanması ve bozucu unsurlar olarak görülmesi sanılanın aksine hiçbir duygunun kendisine yer bulamadığı, akademiye içkin bir duygu kültürünün parçasıdır: "[D]uygular ve bunlarla başa çıkma biçimlerimiz akademik yaşamın temel boyutlarını oluşturur ve iyi ya da kötü, akademik yaşamdaki sosyal ilişkilerin karakterine ve akademik kariyer yoluna dâhil olmaya ya da dışlanmaya katkıda bulunur" (2016, s. 2). Benzer şekilde Katie Barclay de (2021, s. 12) akademi ortamının ve kültürünün yüksek bir duygusallıkla işlediğini

ve bu kültürün modern üniversite çatısında son derece siyasallaşmış bir alan olduğunu belirtir. Evans ve Nixon'a (2015) atıfla Barclay için modern akademide duygu hem akademiyi şekillendiren neoliberal yapıların bir ürünü olması hem de sistemin etiğine hitap etmesi nedeniyle politik bir nitelik taşır (2021, s. 9). Örneğin Brunila ve Valero (2017, s. 3) kaygının bugün neoliberal akademinin baskın duygusu olduğunu belirterek daha üretken akademik özneliğin inşasında bu duygunun bir yönetişim stratejisi olarak işlediğini vurgular. Kaygı, herkesin deneyimlediği fakat kimsenin bahsetmediği, apaçık konuşmadığı ve sakladığı bir sır haline gelir. Bu kaygı, aşırı rekabet ortamında doğru şekilde 'yönetilmediğinde' ise tanısal (diagnostic) bir niteliğe bürünerek bireylerin bu rekabeti kazanmaya 'uygun' olmadığına işaret eder, onların bireysel 'güçsüzlüğünün' ve 'başarısızlığının' altını çizer. Brunila ve Valero için "neoliberal akademi ile ilgili söylemler yalnızca hangi duygunun istenilir ve arzu edilebilir olduğunu değil, ayrıca hangi öznelik biçiminin de kabul edilebilir olduğunu" belirler (2017, s. 11). Bu nedenle duyguların akademisyenlerin iş performansları üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olduğu, hem yükseköğretimin genel durumu ve mantığı hem de akademinin mevcut güç/iktidar ve hiyerarşi yapıları hakkında önemli fikirler verdiği göz ardı edilmemelidir (Di Leo, 2006, s. 224-225). Dolayısıyla duyguların neoliberal ve eril akademi kültürü içinde nasıl düzenlendiğini, kısıtlandığını, yönetildiğini, hangilerinin meşru kılınırken hangilerinin reddedildiğini ve bu meşruiyetin kimleri güçlendirirken kimleri sessizleştirdiğini anlamak oldukça önemlidir. Nitekim bu çaba, Ahmed'in (2014) duyguların bireysel deneyimlerimizden bağımsız, toplumsal ve kurumsal yapılarla ilişkili olduğu teziyle de yakından ilişkilidir.

Askins ve Blazek (2016, s. 4) duyguların akademinin yapısı ve normları içerisinde ve bunlar arasında, araştırma ortamlarında, meslektaş, danışman-öğrenci gibi her türlü ilişkide (yeniden) üretildiğini, buna karşın bilginin üretiminde, dolaşımında ve meşrulaştırılmasında örtük olarak yer aldığını vurgular. Akademinin egemen söylemi her daim duyguların "bastırılması" yönünde inşa edilirken, özellikle konumları daha istikrarsız ve kırılgan olan araştırmacıların "duygusal sesleri" görünmez kılınır (Askins ve Blazek, 2016, s. 8-9). Ancak burada vurgulanmalıdır ki hiyerarşinin en altında yer alan doktora öğrencileri akademinin "yenileri" ve iktidar/güç yapısını tabandan deneyimleyenler olarak akademik yaşamın örtük duygusal taleplerini fark etme konusunda "dışarıdan" bir bakış yetisine sahiptirler (Bloch, 2016, s. 17). Bugün neoliberal akademinin cinsiyetlendirilmiş duygu kültürünü anlamak için kadın doktora öğrencilerinin duyguları ve duygusal deneyimlerini çalışmamızın merkezine taşımak bu nedenle kıymetli bir yol haritası sunmaktadır.

Neoliberal Akademiye Gömülü Cinsiyetlendirilmiş Duygu Kültürü

Duygular ağırlıkla iyilik hali, yaşam kalitesi(zliği) (well/ill-being) tartışmalarının bir parçası olarak ele alınsa da neoliberal akademi koşullarının yarattığı ve ürettiği duygulara odaklanan ve duyguları bireyci bir perspektiften ziyade yapısal koşullar içerisinde tartışan önemli çalışmalar da mevcuttur (Barcan, 2013;

Bonfanti vd., 2025; Breeze, 2025; Charteris vd., 2016; Gaiaschi vd., 2025; Gannon vd., 2019; Gill, 2016; Kouritzin vd., 2020; Lund, 2025; Lynch, 2010; McKenzie, 2021; Taylor ve Lahad, 2018). Bu çalışmaları diğerlerinden ayıran nokta, neoliberal akademi kültürünün yarattığı kaygı, öfke, gurur, neşe, tutku, utanç, suçluluk, yalnızlık gibi duyguları merkeze taşıyarak toplumsal, kültürel ve politik bağlamda tartışması ve çoğu zaman da bir direniş alanı olarak okumasıdır. Bununla birlikte hem duyguların akademi ortamı ve kültürü içinde nasıl düzenlenip yönetildiğini hem de neoliberal akademinin duygu kültürünün nasıl cinsiyetlendirildiğini göstermesi bakımından bu çalışmalar derin analizler sunmaktadır.

Akademinin duygu kültürü kavramı, Hochschild'ın (1983/2012) çalışmasına atıfla en basit tanımıyla, nasıl hissetmemiz gerektiğini yönlendiren, hislerimizi biçimlendiren ve duygusal deneyimlerimizi beklentilerle uyumlu hale getiren bir dizi duygu/his kurallarına ve toplumsal normlara işaret eder. Brunet ve Müller'e göre (2025, s. 125) akademinin duygu kültürü araştırmacılara kendi duygularına ilişkin deneyimlerini yorumlamak için repertuvarlar sağlar; onların duygularını bu normlara uygun olacak şekilde dikkatlice düzenler, yönetir ve icra etmeye yönlendirir. Bu duygu kuralları sistemi kimi zaman "duygusal bir rejime" (Reddy, 2001) dönüşür, bu rejimde kurallara başarılı bir şekilde uyanlar güçlendirilirken duygular da gücü/iktidarı yeniden üreten bir araç haline gelir (Barclay, 2021, s. 8). Gaiaschi ve diğerlerinin (2025, s. 114) altını çizdiği gibi:

> Neoliberal üniversite bir yandan suçluluk, utanç, gurur, stres ve kıskançlık diğer yandan ise tutku ve haz gibi duyguları sermayeleştirip kullanarak bu duyguları, çalışma zamanını bilişsel olarak yeniden düzenlemenin bir mekanizması haline getirir ve böylece sistemik süreçleri kişiselleştirir.

Hayatta kalmanın bireysel bir sorumluluk olarak görüldüğü neoliberal değerler sistemi, akademisyenlerin ve araştırmacıların özneliğini de 'akademide hayatta kalma' mantığı ile yeniden biçimlendirir. *Daha yönetilebilir* ve *daha üretken* özneler yaratmak adına duyguları işe koşar. Akıl ve duygu arasındaki hiyerarşiye dayanan neoliberal akademide duygular da bu hiyerarşiden payını alır. Bazı duygular beslenirken diğerleri görmezden gelinir ve hangi duyguların kontrol edileceği veyahut sergileneceği bu doğrultuda belirlenir (Brunila ve Valero, 2017, s. 13). Örneğin, bireysel başarının aşırı bir şekilde sergilenmesi yüceltilirken, başarısızlık ve yetersizlik her zaman bireyin sorumluluğuna bırakılan, *eksikliğine* işaret eden, saklanması ve bireyin kendi başına çözmesi gereken bir *soruna* dönüştürülür. Ahmed'in (2010) analizinde mutluluk beklentisi yalnızca bireysel bir duygu hali değil, aynı zamanda normatif olarak değerli görülen belirli davranışlara ve yaşam biçimlerine uyum ve itaat yoluyla elde edilebilecek bir ödül gibi sunulur. Neoliberal akademide de başarı ve mutluluk vaadi, bu normlara uyum yoluyla elde edilebilecek bir yeterlilik ve başarı ödülü beklentisi yaratır. İtaat etmeyenler, uyum sağlamayanlar ya da şikâyet edenler sessizleştirilir; böylelikle bu süreç eleştirilere ve farklı duygulara yer vermeyen, normatif baskılar tarafından şekillendirilen politik bir duruma dönüşür.

Nitekim oturumumuzun odak noktası olan yetersizlik duygumuzu tartışırken, yetersiz hisset*tiril*memizin aşırı rekabetçi bir kültürde 'mükemmel' ve 'başarılı' olma, üretkenlik ve verimlilik baskısı etrafında biçimlendirildiğini ve *yetersizliğin normalleştirildiğini* kavradık. Bu kavrayış, Ahmed'in (2010) perspektifini hatırlatarak, yetersizlik hissinin bireysel bir eksiklikten ziyade toplumsal normlar ve iktidar ilişkileri tarafından üretildiğini bize bir kez daha gösterdi. Bununla birlikte doktora sürecinde yetersizliğin normalleştirilmesinin, neoliberal akademi koşulları etrafında inşa edilen *ideal akademisyen* kimliğine 'uyumlanma' stratejisi olduğunu gördük: Sürekli kendini denetleyen ve ölçen, pazarlayan, başarı performansları sergileyen, daha çok çalışan, başarısızlığı kişisel bir kusur olarak yaşayan, çalışmadığında ve daha fazlasını yapmadığında her daim suçluluk hisseden, buna karşın 'tutkuyu' içsel ve doğal bir motivasyon olarak gören girişimci bir özne (Gaiaschi vd., 2025; Lund, 2025).

Peki, bu *ideal akademisyen* kimdir? Thornton'a göre (2013, s. 128) akademideki neoliberal dönüşüm, cinsiyet eşitliği politikalarına rağmen, aslında ideal akademisyenin yeniden "erkek(si)leşmesine" katkıda bulunur. Ona göre ideal akademisyen beyaz, Anglo-Amerikan, yerleşik, heteroseksüel, orta-üst sınıftan olan, yaşlı, bedensel dezavantajı olmayan, sağcı politik görüşleri ve hegemonik dilleri benimseyen normatif bir erkek akademisyen imajıdır. *Benchmark Man* olarak ifade edilen bu ideal akademisyen imajı karşısında kadınlar ve 'ötekiler' her zaman *yetersiz* görülür. Bu da akademik emek ile akademik sermaye arasındaki uçurumu derinleştiren, güvencesiz emeği yeniden üreten ve duygusal emeği görünmez kılan akademik yapılanmada ideal olmayan akademisyenlerin "kadın(sı)laşmasını" beraberinde getirir (2013, s. 138). Nitekim kadın doktora öğrencileri olarak iş yükünün eşitsiz dağılımı, bakım 'yükümlülüklerimiz' doğrultusunda daha fedakâr olmamız beklentisi, akademik ve duygusal emeğimizin görünmez kılınması bize ideal ol(a)mayan akademisyen olduğumuzu/olacağımızı her daim hatırlatan Benchmark Man imajının uzantısıdır. Bu imaj yalnızca yetersizliğin normalleştirilmesini getirmez, aynı zamanda akademide kimin güçlü kimin güçsüz kılındığını, kimin dayanıklı kimin kırılgan, kimin daha yetenekli olduğunu, kimin ise üretken olmadığını belirleyen normatif sınırlara işaret eder.

Benchmark Man imajının dolaşıma soktuğu akademik başarı düşünüldüğünde, Bourdieu'nün (1988) kavramsallaştırmasından hareketle, bu başarının alan içinde eşit olmayan biçimde biriken ve dolaşıma giren bir sermaye türü olduğunu vurgulamak önemlidir. Bu yapısal zeminde akademik başarı, neoliberal akademinin performans rejimiyle birleştiğinde kimin görünür kılındığını kimin ise 'yetersiz' olarak konumlandırıldığını daha açık hale getirir. Akademik başarıya ilişkin bu yaklaşım, neoliberal akademinin *başarı politikasının* nasıl cinsiyetlendirildiğini tartışmamıza da olanak sağladı. Erkek akranlarımıza kıyasla başarıyı saklamamızı ve başarılarımıza karşı her daim 'mütevazı' olmamızı salık veren bir duygu kültürü içinde mi yer alıyorduk? Hemcinslerimizin başarıları karşısında 'sessiz' kalırken erkek akranlarımızın başarılarını daha mı iyi 'parlatıyorduk'?

Yetersiz hissettirilmemiz karşısında başarıyı sahiplenmeye çalışırken utanç mı duyuyorduk? Söz konusu bu sorular neoliberal akademinin eril/erkek merkezli başarı politikasını anlamamızda yol gösterici oldu. Caretta ve diğerlerinin vurguladığı gibi neoliberal akademinin yerleşik başarı çerçevelerine uymak zorunda hissederken aslında farkında olmadan onun cinsiyetlendirilmiş duygu kültürüne de uyum sağlamaya çalışıyorduk (2018, s. 8-9). Özellikle takdir mekanizmalarının yokluğunun başarıyı kabul etmede utanç, yetersizlik hissi gibi "sahtekâr (imposter) duyguları" (Breeze, 2025) pekiştirdiğini kavradık. Ancak "sahtekâr duygularımızın" yalnızca başarı politikası ile ilgili değil, aynı zamanda eşikteki konumlarımızın getirdiği güçsüzlükle de ilişkili olduğunu anladık (Di Leo, 2006, s. 221). Ortaklık içinde deneyimlenen bu duyguların bireysel olmaktan ziyade neoliberal akademinin mevcut eşitsizliklerinden beslenen cinsiyetlendirilmiş duygu kültürünün ürettiği kamusal ve politik duygular olduğunu fark ettik (Breeze, 2025, s. 176). Neoliberal akademinin sermaye mantığına dayalı bireyselleştirilmiş başarı ve kazanım modelinin yarattığı yalnızlık, güçsüzlük, güvensizlik yerine karşılıklı önemseme ve (öz)güçlenme temelinde güvene dayalı kadın dayanışmasının ve dahası özen politikasının elzem olduğunu keşfettik (Askins ve Blazek, 2016, s. 19).

Burada bir parantez açarak cinsiyetlendirilmiş başarı politikasına karşı kadın dayanışması ile oluşturmaya çalıştığımız özen politikasında (kolektif) *gurur*un önemli bir direniş aracı olduğunu yeniden düşünmemiz gerekiyor. Bitmek bilmeyen bir konum kapma yarışında kıskançlığı ve başkasının talihsizliğinden haz duymayı (schadenfreude) salık veren bir duygu kültüründe (Bloch, 2016) kadın olarak kendimizle, birbirimizle ve başarılarımızla *gurur duymanın* hem acımasız, rekabetçi ve bireyselleştirilmiş başarı politikasının hem bu politikanın cinsiyetlendirilmiş niteliğinin hem de akademideki eşitsizliklere dayalı güç ilişkilerinin kırılmasında dönüştürücü olduğunu düşünüyoruz. Çünkü:

> Akademik olarak başarılı olmak ve kadın olmak, cinsiyetle ilgili kültürel kodlara meydan okuduğu için, akademide şüpheli bir kokteyl olarak görülür. Bu nedenle akademi dünyasındaki kadınlar erkeklerden daha fazla gurur gösterme yasağına uymak zorundadır, oysa erkekler ventrilokizm (ventriloquism)[2] yoluyla bu yasağı meşru bir şekilde aşma imkânına sahiptirler. Erkekler ventrilokizm sanatında ustalaştıkları ölçüde ödüllendirilir; daha fazla görünürlük, daha güçlü bir özsaygı ve daha yüksek bir toplumsal konum kazanır (…) [Oysa] Gurur sergilemeye açık bir kültür, bir yanda gurur ve akademik başarı ile diğer yanda kadınsılık arasındaki uyumsuzluğun görüldüğü bir kültüre karşı-kültürel

[2] Kavramın Türkçe'de tam bir karşılığı olmasa da anlam olarak kişinin kendi konumuna ilişkin kendi sözünden ziyade bir başkası, otorite, kurumsal güç üzerinden konuşması olarak düşünülebilir. Buradaki vurgu, erkeklerin kendi başarılarına, 'saygınlıklarına', 'haklı gururlarına' ve güçlü konumlarına ilişkin akademik meşruiyet üretme stratejisidir. Bu stratejinin eril akademi kültürü ve normatif erkeklik değerleri içerisinde düşünülmesi önemli bir ayrıntıdır.

> bir yanıt olarak görülebilir. Bu tür bir karşı-kültür yalnızca kadınlar tarafından tarif edilebilir (Bloch, 2016, s. 124).

Tıpkı gurur gibi öfkenin de kadınlar için akademide yasaklanmış bir duygu olduğu yönündeki tespit (Bloch, 2016, s. 127), oturumumuzda yürüttüğümüz tartışmalar açısından önemli bir çerçeve sundu. Bu tartışmalar sırasında yetersizliği normalleştirirken aslında öfkemizi tam olarak ifade edemediğimizi gördük. Danışmanlarımız ile yaşadığımız sorunlar karşısında duyduğumuz öfkeyi *düzenleme* ve *kontrol etme* çabasının bizi sessizleştirdiğini fark ettik. Bu sessizliğin ise aslında pek çok duygumuz üzerinden devam ettiğini anladık. Derslik ortamında her ne kadar benzer bir fikri öne sürüyor olsak da erkek akranlarımızın fikirlerinin, çalışmalarının daha 'kabul' edilebilir ve başarılarının daha 'takdir' edilebilir olmasının sessizliğimizi yeniden ürettiğini kavradık. Aynı pozisyonlarda olsak da çalışma ortamındaki iş yüklerinin eşitsiz dağılımları ve bu dağılımda 'değersiz' görülen işlerin ağırlıkla kadınlara verilmesi karşısında duyduğumuz öfkenin *bastırılmasının* esenlik halimizde yarattığı tahribatları gün yüzüne çıkardık. Güç/iktidar ve hiyerarşi ilişkilerinde maruz kaldığımız ayrımcılığın, dışlanmanın, damgalanmanın bizde doğurduğu öfkenin dilinin ve sesinin bizden çalındığını fark ettik. Bloch'un da (2016, s. 127-128) vurguladığı gibi neoliberal akademinin cinsiyetlendirilmiş duygu kültüründe erkeklerin öfkesi bir güç gösterisi olarak tanımlanırken, kadınların öfkeleri onları "zayıf", "güçsüz", "huysuz" veya "histerik" olarak damgalar. Bu nedenle kadınlar kendi konumlarını kaybetmemek için sessizleştirilirken, erkeklerin öfkesini göstermeleri desteklenir ve bu öfke onların sosyal konumlarını güçlendirir. Oysa öfkenin ifadesizliği bize şunu hatırlatmalıdır: "Kolektif öfke, aynı deneyime verilen ortak bir tepki olarak yorumlanabilir ve aynı zamanda paylaşılan bir duygu temelinde akademik yoldaşlık duygusunu pekiştiren bir araç olarak da görülebilir" (Bloch, 2016, s. 59).

Sonuç Yerine

Bu yazıda dilimiz döndüğünce neoliberal ve eril akademinin duygu kültüründe duyguların yönetişim stratejisi olarak nasıl işlediğini, nasıl cinsiyetlendirildiğini ve eşit olmayan bir şekilde nasıl deneyimlendiğini tartışmak istedik. Kurumsallaşmış güç ve bilgi ilişkilerinin, sessizleştirme politikalarının, duygu rejimlerinin izlerini müşterek şikâyetlerimiz ve kendi tanıklıklarımız üzerinden sürdürdük (Ahmed, 2010; 2014; 2021). Kadın ve doktora öğrencisi olmanın bu duygu kültürüne 'uyumlanmadaki' kırılgan konumunu göstermeye çalıştık. Kimi duyguların özellikle bu kültürün duygu/his kurallarına ve iktidar/güç yapısına 'uyumlu' hale getirilmek için eril ve neoliberal değerler sistemleriyle iç içe geçerek akademi içinde nasıl yapılandığını farklı bir bakış açısından ortaya koymaya çabaladık. Nihai amacımız hem akademide duyguların hakkını teslim etmek, hem kadın doktora öğrencilerinin deneyimlerine ve duygularına ses vermek hem de bu alanda daha fazla araştırmaya duyulan ihtiyacı görünür kılmaktır. Çünkü Gaiaschi ve diğerlerinin altını çizdiği gibi, ağırlıkla olumsuz duygulara odaklanan

çalışmaların yanında olumlu duyguları araştıran çalışmalar sınırlı kalmaktadır (2025, s. 113).

Bir doktora topluluğu yalnızca araştırma yapmak ve bilgi üretmek için değil, belirli duyguları ortak deneyimleyenler olarak yalnız olmadığımızı fark etmek için de anlamlı ve önemlidir (Bloch, 2016, s. 30). Dahası, kurumsallaşmış duygu rejimlerini kendi deneyimlerimizle tartışmaya açtığımız bu metni ister öğrenciler ister kıdemli akademisyenler olsun, akademinin tüm aktörlerinin 'yetersizlik' ve ona eşlik eden diğer duygularını kurumsal bağlamda tartışmaya bir davet olarak görüyoruz. Nitekim yuvarlak masa oturumu sonrasında aldığımız tüm geribildirimler de bize bunu gösterdi: Yalnız olmadığımızı görmek bizi güçlendirir.

Kadın doktora öğrencileri olarak yetersiz hisset*tiril*memizden çıktığımız bu yolculuk, duyguları neoliberal üniversitenin eşitsizlikleri, tanınma rejimleri, epistemik hiyerarşileri içinde cinsiyetlendirilmiş, sınıfsallaştırılmış, ırksallaştırılmış, sömürgeleştirilmiş bağlamlar boyunca (Breeze, 2025) yeniden düşünmemiz açısından bizi teşvik etti. Freire'nin (2021) diyalogcu eylem anlayışı çerçevesinde deneyimlerimizi güvenle konuşulabilir bir zemine taşımayı ve sonraki buluşmalarımızda farklı temalar üzerinde bu diyalog kültürünü devam ettirmeyi istiyoruz. Amacımız, yükseköğretimde uygulanabilir güven ve eylem zeminleri inşa ederek birliktelikten doğan bu farkındalığı somut adımlara dönüştürmektir. Neşemizi, gururumuzu, umudumuzu, iyimserliğimizi, güvenimizi, cesaretimizi ve 'yeterli' oluşumuzdaki inadı neoliberal akademinin duygu kültüründen geri almaya ihtiyacımız var. Bunun için duygularımızı kolektif bir direniş alanına nasıl dönüştürebileceğimizi, duygularımızla ne tür mikro-politikalar yaratabileceğimizi ve akademik aktivizmi nasıl kurabileceğimizi hala tartışmaya devam ediyoruz (Askins, 2009; Burford, 2015; Gannon vd., 2019; Grant ve Elizabeth, 2015). Ancak kadın doktora öğrencileri olarak yetersizlik duygumuzu cesurca birbirimize açarken bir şey daha öğreniyoruz: Mücadeleyi *hissettiğimiz* yerden ve birlikte kuruyoruz.

Kaynakça

Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Duke University Press.

Ahmed, S. (2014). The Cultural Politics of Emotion (NED-New edition, 2). Edinburgh University Press.

Ahmed, S. (2021). *Complaint*. Duke University Press.

Askins, K. (2009). 'That's just what I do': Placing emotion in academic activism. *Emotion, Space and Society, 2*: 4–13. https://doi.org/10.1016/j.emospa.2009.03.005

Askins, K. & Blazek, M. (2016). Feeling our way academia, emotions and a politics of care. *Social & Cultural Geography,* 1-26. http://dx.doi.org/10.1080/14649365.2016.1240224

Barclay, K. (2021). *Academic emotions: feeling the institution*. Cambridge University Press.

Barcan, R. (2013). *Academic life and labour in the new university: hope and other choices*. Ashgate, England and USA.

Bloch, C. (2016). *Passion and paranoia: emotions and the culture of emotion in academia*. Routledge, Londan and New York.

Bonfanti, S., Cannito, M. & Naldini, M. (2025). Emotions at work: the case of chronic illnesses in academia. *Sociologica, 19*(2): 155-173. https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/21084

Breeze, M. (2025). Working with imposter feelings: a queer feminist invitation to imposter sociology. Sociologica, 19(2): 175-190. https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/20858

Brunet, L. & Müller, R. (2025). How emotions make knowledge: understanding emotional cultures in science. *Sociologica, 19*(2): 123–138. https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/21071

Brunila, K. & Valero, P. (2017). Anxiety and the making of research(ing) subjects in neoliberal academia. Subjectivity, 11: 74-89. https://doi.org/10.1057/s41286-017-0043-9

Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus.* Polity Press

Burford, J. (2015). Queerying the affective politics of doctoral education: toward complex visions of agency and affect. Higher Education Research & Development, 34(4): 776-787. http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1051005

Caretta, Martina A., Drozdzewski, D. Jokinen, Johanna C. & Falconer, E. (2018). "Who can play this game?": the lived experiences of doctoral candidates and early career women in the neoliberal university. *Journal of Geography in Higher Education*, 1-15. https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1434762

Charteris, J., Gannon, S., Mayes, E., Nye, A. & Stephenson, L. (2016). The emotional knots of academicity: a collective biography of academic subjectivities and spaces. *Higher Education Research & Development, 35*(1): 31-44. http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1121209

Di Leo, Jeffrey R. (2006). Shame in academe: on the politics of emotion in academic culture. *JAC, 26*(1/2): 221-234. https://www.jstor.org/stable/20866730

Edwards, M., Oldridge, L., & Ridgway, M. (2023). Uncensored? Writing our resistance as an act of self-care. I. F. A. Badiozaman, V. M. Ling, & K. D. Sandhu (Eds.), *Women practising resilience, self-care and wellbeing in academia: International stories from lived experience* içinde (s. 173-185). Routledge.

Freire, P. (2021). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.) (22. Baskı). Ayrıntı Yayınları.

Fricker, M. (1991). Reason and emotion. *Radical Philosophy*, *57*:14-19.

Fox Keller, E. (2007). *Toplumsal Cinsiyet ve Bilim Üzerine Düşünceler*. (Çev. F. B. Aydar), Metis Yayınları, İstanbul.

Gaiaschi, C., Ghigi, R. & Quaglia, V. (2025). Joy and guilt, passion and anxiety: exploring emotions in the neoliberal academia. Sociologica, 19(2): 109-122. https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/21823

Gannon, S., Taylor, C., Adams, G., Donaghue, H., Hannam-Swain, S., Harris-Evans, J., Healey, J. & Moore, P. (2019). 'Working on a rocky shore': Micro-moments of positive affect in academic work. *Emotion, Space and Society, 31*: 48-55. https://doi.org/10.1016/j.emospa.2019.04.002

Gill, R. (2016). Breaking the silence: the hidden injuries of neo-liberal academia. *Feministische Studien, 34*(1): 39-55.

Grant, Barbara M. & Elizabeth, V. (2015). Unpredictable feelings: academic women under research audit. *British Educational Research Journal, 41*(2): 287-302. https://www.jstor.org/stable/43297846

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, *14*(3), 575–599. https://doi.org/10.2307/3178066

Hochschild, Arlie R. (1983/2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London.

Jaggar, Alison M. (1989). Love and knowledge: emotion in feminist epistemology. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy, 32*(2): 151-176.

Kouritzin, Sandra G., Kolomic, E., Ellis, T. & Nakagawa, S. (2020). Academic dignity: countering the emotional experience of academia. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 194*: 39-50.

Lund, R. (2025). Feminist theories of agency and emotion in academia: a feminist historical materialist reading. *Sociologica, 19*(2): 139-154. https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/20936

Lutz, C. (1986). Emotion, thought, and estrangement: emotion as a cultural category. *Cultural Anthropology,* 1(3): 287-309.

Lutz, C. (2002a). Emotions and feminist theories. I. Kasten, G. Stedman ve M. Zimmermann (Ed.), *Querelles: jahrbuch für frauenforschung (s.* 104-121). J.B. Metzler, Stuttgart.

Lutz, C. (2002b). Feminist emotions. J. M. Mageo (Ed.), *Power and self* (s. 194-215). Cambridge University Press, Cambridge.

Lynch, K. (2010). Carelessness: a hidden doxa of higher education*. Arts & Humanities in Higher Education, 9*(1): 54-67. https://doi.org/10.1177/1474022209350104

McKenzie, L. (2021). Unequal expressions: emotions and narratives of leaving and remaining in precarious academia. *Social Anthropology, 29*(2): 527-542. https://doi.org/10.1111/1469-8676.13011

Evans, Linda & Nixon, J. (2015). *Academic identities in higher education: the changing european landscape*. Bloomsbury, London, Oxford, New York, New Delhi, Sydney.

Reddy, W. (2001). *The navigation of feeling: a framework for the history of emotions*. Cambridge University Press, Cambridge.

Taylor, Y. & Lahad, K. (Eds.). (2018). *Feeling academic in the neoliberal university: feminist flights, fights and failures*. Palgrave Macmillan.

Thornton, M. (2013). The mirage of merit. *Australian Feminist Studies, 28*(76): 127-143. https://doi.org/10.1080/08164649.2013.789584

Sabah Hoca Akşam Öğrenci: Akademide Güvencesizliğin İki Yüzü

Nihan Soycan[1]

Eleştirel Pedagoji Dergisi'nin yükseköğretim konulu bu dosyası için öğrenci deneyimine odaklanan bir yazı düşünürken, ilgiyi dışarıda aradığımı fark ettim. Belki de insan kendi sorunlarını dışsallaştırarak daha katlanılır kılıyor. Bir gün çalıştığım vakıf üniversitesinin temiz koridorlarında, sırtımda dolu çantamla doktora dersine koşarken cebimden para düştü. Bir öğrenci seslendi: "Paran düştü." Hoca olarak bu "sen"liğe alışık olmadığım için durmadım. Omzuma dokundu: "Kardeş paran düştü." Döndüğümde tedirginlikle "Hocam, kusura bakmayın" dedi. Parayı alıp teşekkür ettim, çıktım ve taksiye bindim. Yirmi dakika sonra, "siz"liğin düzeltildiği o anı geride bırakıp, eski bir kamu üniversitesinin sınıfında yeniden "sen"liğe geçmiştim.

Sen/siz ayrımının doğrudan hoca ya da öğrenci sıfatlarından kaynaklandığını düşünmüyorum. Buna sonra döneceğim. Ancak bu hızlı geçiş, yaşadığım kimlik bölünmesini görünür kıldı ve bu dönemin deneyimlerini tartışma ihtiyacı doğurdu. Zira aynı dönemde hoca ve öğrenci olmanın yanı sıra TÜBİTAK 1001 bursiyeri, yayın kurulu üyesi, bir çocuk, kardeş, arkadaş ve kadın olarak pek çok rolü eşzamanlı taşıyordum. Rollerimin sürekli "benimle ilgilen" talebi, sonunda beni bir duvara toslattı.

Bu satırları ise ara tatilde bir gece vakti, bu parçalanmış hâlin verdiği yetkiyle, herhangi bir role bürünmeden yazıyorum. Yorgun ama dirençli öznelliğimle üniversitede öğrenciliğe ve hocalığa dair hafızamı yoklarken, sistemin beni ve benim gibileri nasıl parçaladığını ifşa edebilmek için tanıklığınıza ihtiyaç duyuyorum.

Uzun Aşırılıklar Dönemi

Akademi sayısal başarı ister. Akıl Oyunları'ndaki profesörün cama yazdığı formüllerden değil, puanlardan. Üniversiteye giriş puanı, CGPA, mülakat sıralaması, ALES ve YDS yüzdeleri… Ödevler, projeler, stajlar, referanslar.

[1] nihansoycan@gmail.com

Üniversitenin her katmanı bu numerik rejimle işler. Bu dosyada da bunun izleri sürülüyor. Lafı uzatmayayım. Ben buraya kendi sayılarımı koyacağım.

5 yıl. Lisans eğitimimin süresidir. Dilimize dolanan "akademiye girmek" tabiri her nedense öğrencilik yıllarını kapsamaz. Oysa bulunduğum kampüste talebelik bir şanstı. Yükseköğretimle kurduğum ilişkiyi, üniversitelerin tercih dönemlerinde eve gönderdiği broşürlerdeki vaatlerin çok ötesinde çerçeveledi. 18 yaşında bir öğrenciyi bambaşka birine dönüştürdü. Üniversite iğrençti, eğlenceliydi, öğreticiydi.

İğrençti. Bir katta 80 kişiye beş duş düşer, dört kişi küçücük odalarda yaşardık. Yurtlar eskiydi. Tuvaletlerde kâğıt olmazdı. Kötü yemekler ve zamlar protestoları doğurdu, yataklar dışarı taşındı. Bugün var olan kimi imkânlar bu zamanların ürünüydü. Eğlenceliydi. Yurtlar arası kartopu savaşları, Baraka'da politik filmler, konserler ve yarınlar yokmuşçasına Sakarya-Olgunlar hattı… Biraz para biriktirebilirsek Erasmus ya da Work and Travel hayalleri. Öğreticiydi. Derslikte iyi hocalardan iyi öğrendim. Ama öğrenmenin çoğu derslik dışında oldu. Bir öğrenci kulübüyle yürüttüğümüz eğitim ve kitap paylaşımı sırasında Eric Hobsbawm'ın *Kısa 20. Yüzyıl: Aşırılıklar Çağı* ile tanıştım. Tarih, o andan sonra benim için çeyizle devredilen hanedanlardan değil, bilim, toplum, yıkım ve devrimle sıkışmış çağların hikâyesi oldu.

Bu okumalarla üniversite yıllarında ve hemen sonrasında tanık olduğumuz gelişmeleri anlamaya çalışıyorduk. Komşudaki savaş, kampüsün kapalı kapılarını aralıyor, yaralanmalara ve kitlesel ayağa kalkışlara sahne oluyordu. "Orantısız zekâ" mezuniyet törenlerine taşınıyor, kenti dönüştüren projelere itirazlar yükseliyordu. Yatağan ve Soma'lı işçiler kampüse geliyor, sorgulamanın, itiraz etmenin ve hesap sormanın, hayatta kalmanın asli unsurları olduğunu hatırlatıyordu.

Bu politik yoğunluk, üniversiteyi yalnızca bir eğitim kurumu olmaktan çıkarıyor, gündelik hayatın, emeğin ve geleceğe dair beklentilerin de yeniden kurulduğu bir mekâna dönüştürüyordu. Kampüste tanık olduğumuz savaş, direniş ve itiraz hâli, bir yandan kolektif bir politik özne duygusu üretirken, diğer yandan hayatlarımızın ne kadar kırılgan ve geçici olduğunu da sürekli hatırlatıyordu. O günlerde sanki bunu daha çok "dışarıdaki" siyasal rejimle ilişkilendiriyorduk. Oysa bugün dönüp baktığımda, bu kırılganlığın üniversitenin kendi iç rejimiyle de yakından bağlantılı olduğunu görüyorum.

Üniversitede öğrenci olarak deneyimlediğimiz bu geçicilik ve belirsizlik hâli, mezuniyetle birlikte ortadan kalkmadı. Aksine, akademide kalma ihtimali ile birlikte daha rafine, daha bireyselleşmiş ve daha görünmez bir biçimde devam etti. Politik olan, yalnızca kampüs kapılarında ya da meydanlarda değil, burslarda, sözleşmelerde, kadro ihtimallerinde ve "bir dönem daha idare etme" pratiklerinde de karşımıza çıkıyordu. Akademi içindeki sınıfsallık tam da bu noktada, seçim krizleri, patlamalar, üniversiteli kadın cinayetleri gibi büyük

politik olaylarla gündelik hayat arasındaki boşluğu dolduran bir deneyim olarak belirginleşti.

Sahi, kamusal hafızayı ve sistemi sarsan o çocukların arasından çıkıp, her ayın sonunda taksimetreyle burs/maaş dengesini hesaplayan bir akademik işçiye nasıl dönüşmüştüm? Taksideyken, cebimden düşen o paranın peşinden gelen "kardeş" hitabını ve ardından kampüse girince üzerime yağan lisans yıllarımı düşündüm. Üniversitenin koridorlarında bana bahşedilen "siz"lik bir zırhtı. Koruyucu değil, eğretiydi.

Bir öğrenci için, sırtında çantası ve botlarıyla aceleyle koşan bu figür ancak bir kardeş olabilirdi. Ta ki sistemin dikey hiyerarşisi kendini hatırlatana dek… Oysa aynı hiyerarşi benim için hâlâ baş aşağıydı. Onay bekleyen, bir dönem daha idare etmeye çalışan, derecesini tamamladığında neyle karşılaşacağını kestiremeyen doktoralı akademik işçi… Ve henüz bunun farkında olup olmadığını bilmesem de bu belirsizliğe adım atmak için yüklü bedeller ödeyen lisans öğrencisi işçi adayı… Yukarıdan bakamıyordum. Cebimden düşen para sadece kime ait olduğu belirsiz bir kâğıt değildi. Sabahki otoritemle akşamki itaatim, sabahki belirli süreli gelirimle akşamki ücretsizliğim, sabahki uyumluluğum ile akşamki kendi özgünlüğümü ortaya koyma çabam arasındaki o ince çizgide harcanan hayatımdı.

Mezuniyetten Doktora Öğrenciliğine: Belirsizliğin Belirliliği

Mezuniyet çoğu zaman belirsizliğin sona erdiği bir eşik olarak anlatılır. Oysa benim için mezuniyet, rollerin netleşmesi değil, tam tersine çoğalması anlamına geldi. Öğrenci olmaktan çıkmıştım ama henüz akademisyen değildim. Bir yandan "mezun" olarak iş arıyor, bir yandan üniversiteyle bağımı koparmamaya çalışıyordum.

Yürütemiyordum. Sabit bir gelire ihtiyacım vardı ancak üniversite içinde bir kadro bulamıyordum. Girdiğim araştırma görevliliği sınavları zaten son derece sınırlı sayıdaydı. Bir noktadan sonra sınav salonuna girer girmez kimin kadroya alınacağını sezdiğim bir aşamaya gelmiştim. Mezuniyetimin hemen ardından akademiye giriş koşulları da değişti. Akademiden toplu bir çıkışa denk gelen bu giriş çabası, giderek daha zorlu bir yolculuğa dönüştü.

Politik jargonda "toplu çıkış", bir kalabalığın bir yeri protesto amacıyla terk etmesini ifade eder. Lisans yıllarımda öğrenciler arasında sıkça kullanılan bu ifade, bu kez akademisyenler için devreye sokulmuştu. Bizlerle benzer bir dilden konuşan pek çok akademisyenin işsizliği komut edilmişti. Benzer zamanlarda giriş kriterleri yükseltildi: Tam zamanlı öğretim görevliliği için yüksek lisans şartı getirildi. Bu sağlanamıyorsa yarı zamanlı çalışma önerildi. Oysa bugün deneyimlediğim kadarıyla bu iki çalışma biçimi arasında zaman ve emek açısından bir fark yok. Ücret farkı ise yarıdan fazla.

Bir dizi başka etkenin yanı sıra bu maddi sarsıntı, başladığım bir yüksek lisansı bırakmama neden oldu. Geriye dönüp baktığımda, daha yüksek bir aidiyet ve

üretkenlik hissettiğim başka bir disiplinde devam etmiş olmaktan memnunum. Yaşadığım sorunların akademik olarak da zihnimi başka alanlardan daha fazla meşgul etmeye başlaması ayrı bir mesele… Ancak şunu düşünmeden edemiyorum: Virajlı bir yolda emniyet kemeri gevşek olan kaç akademik araç takla attı? Benim şu an aklıma gelen yaklaşık 20 arkadaşım var. Önemli bir kısmı daha güvenceli bir yaşam umuduyla ülkeyi terk etti.

Ben ise bu potansiyel akademik iş gücünün kavimler göçüne katılmayarak, özel bir kurumda öğretmenlik yaparak hayatıma devam ettim. Bu süreci zihnimde geçici, akademik hayata hazırlık niteliğinde kodlamıştım. Aralıklı olarak 10 yıl kadar sürdü. Üniversiteyle bağım ise hiç kopmadı. Gönüllü işler, geçici görevler, sürekli ertelenen "şimdilik"ler bu bağı diri tutuyordu.

Burada temel bir çelişki belirdi: Ücreti neredeyse olmayan akademik işler ile ücreti ancak temel yaşam koşullarını karşılayan öğretmenlik arasında sıkışmıştım. İkincisinde uzun süre direndim; gerçekten ve mecazen. Ancak çalışma yoğunluğu fiziksel ve zihinsel kapasitemi sınırlıyor, yüksek lisansımı doğrudan tehdit ediyordu. Bu nedenle programdan atıldım, sonra geri döndüm. Pandemi sonrası iki yıl boyunca başka konularla birleşip derinleşen tükenmişlik içinde tezimi yazabildim. Bunu mümkün kılan, toplumsal konumlarımız arasındaki görüntüsel farkın ve özsel aynılığın bilincinde olarak tam destek sunan danışmanımdı.

Yüksek lisansı bitirdiğimde, bıraktığım öğretmenlikten yarı zamanlı olarak başladığımdan daha az bir tam zamanlı ücret kazanıyordum. Galiba ödediğim bedel karşılığında yalnızca kıdem satın almış oldum. Ancak bu kıdem, hizmet yılı sayılmadığı için yükseköğretimde hâlâ 10–0 geriden başlıyordum. Anlayacağınız, yatırım hiçbir zaman doğru yere düşmedi.

Akademik içe kapanma (inbreeding) tartışmaları da bu dönemde karşıma çıktı. Bir üniversitenin kendi mezunlarını istihdam etmesinin yarattığı riskler nedeniyle bu pratiğin pek istenmediği söyleniyordu. Bu nedenle yurt dışı başvurularına yöneldim. İtiraf etmeliyim ki bu tartışmanın mantığını hiçbir zaman tam olarak kavrayamadım. Bana göre asıl mesele, akademik dolaşımı teşvik etmesi gereken bir sistemin güvencesizlik, kadro kıtlığı ve süreklileşmiş belirsizlik koşulları altında, araştırmacıları aynı kurum içinde kalmaya zorlayan bir istihdam rejimi üretmesiydi. Bu rejim, fikirlerin karşılaşmasını değil, risk almamayı, tanıdık ilişkilere yaslanmayı ve statükoya uyumu ödüllendiriyordu.

Bu tartışmaların pratik sonucu şuydu: Bir akademisyen adayı olarak, inbreeding sorununun hem kaynağı hem çözümü benmişim gibi, doktora başvuruları için on binlerce lira harcadım. Disiplinlerarası yönelimim nedeniyle "stratejik" başvurular yapamadım, kabul alamadım. Bu hâlâ bir başarı ya da motivasyon hikâyesi değil. Yaş ilerlerken, para tükenirken ve hâlâ kurulması gereken bir hayat varken, yarı zamanlı çalışmaya ve bir doktora programına başlayana dek akademik yayınlara tutundum.

Bir süre sigortasız çalıştıktan sonra bir üniversitede yarı zamanlı işe başladım; ikinci dönem yeterli öğrenci olmadığından yeniden sigortasızlığa döndüm, yazın yine yarı zamanlılığa. Nihayetinde mesele benim için akademik inbreeding değildi. Lisans, yüksek lisans ve doktorayı aynı üniversitede sürdürme kararı aldım. Bu sırada küresel fon kesintileri ve sınırlı burs olanakları nedeniyle pek çok arkadaşım doktoralarını hızla tamamlayıp ülkeye dönmenin ya da başka göç yolları bulmanın hesabını yapıyordu.

Bir projeyle birlikte, doktora düzeyinde "bilinmesi gerektiği" varsayılan teşvik sistemiyle tanıştım. Çeyreklikler, h-index, etki faktörleri ve atıf düzenleri arasında, o ana dek yaptığım yayınların sistemdeki karşılığının "sıfır" olduğunu fark ettim. Yatırım yine yanlış yere düşmüştü. Uzun çabalarla yazıp anlatmanın yettiğini sanmışım. Oysa akademik dünya, metrik sistem içinde köşesini kapmış atıf kartelleri ve son derece piyasalaşmış yayın ağlarıyla işliyordu. İçsel motivasyona dayalı akademik güvenin, ancak toplumsal olanı önceliediği ölçüde bir anlamı olduğunu o noktada kavradım.

Burada bir başka paradoksla karşılaştım. Disiplinlerarası bir alanda doktora yapıyor, ancak lisans ve yüksek lisansımdan gelen donanımla bu alana girmenin bende bir boğulma hissi yarattığını fark ediyordum. Teamülleri, iletişim biçimleri ve kavramsal setleriyle kendimi bir "uzaylı" gibi hissettiğim bu deneyim, Türkiye akademiyasında disiplinler arasılığın söylemde teşvik edilirken pratikte ne kadar daraltıcı olduğunu görünür kılıyordu. Alan genişletme ve öğrenciye yer açma ise büyük ölçüde hocaların bireysel çabasına bırakılmıştı.

Programa başlarken tarttığım araştırma odağının, literatürden başımı kaldırıp akademik tartışma dokusuna baktığımda neredeyse tamamen kapatıldığını fark ettim. Kongrelerde X'çiler X'çileri çağırıyor, dinliyor, birlikte çalışıyor; Y'cileri ve Z'cileri eleştiriyor, onlar da aynı döngüyü yeniden üretiyordu. Bu kapalı devre içinde, notlara, kendi sesimin yankısına ve bireysel temaslara tutunarak yolumu bulmaya çalışırken, kurmaya çalıştığım akademik kimlik sürekli bir yetersizlik, belirsizlik ve kararsızlık hâlinde savruluyordu.

Bu noktada fark ettiğim şey, yaşadığım belirsizliğin bireysel bir kariyer sorunu değil, akademinin zaman ve emek rejiminin yapısal bir sonucu olduğuydu. Özgün bir akademik özne olmaya çalışırken akademinin zaman rejimiyle çarpıştığım bu süreçte, çoğu zaman aynı sıkışmışlığı yaşayan doktora öğrencileri ve hocalarla karşılaşıyordum. Çoklu roller altında ezilen akademik yaşamda kolektif üretim giderek siliniyor, yerini sınırları tehlikeli biçimde muğlak olan yapay zekâ destekleri alıyordu. Çalışma gruplarının yerini algoritmik asistanlar doldururken, denetim mekanizmaları yapısal koşulları hesaba katmadan hocayla öğrenciyi bir hırsız–polis oyununa sürüklüyordu. Aynı anda, başka bir ilde bir profesörün Akademik Veri Yönetimi Sistemi'nde sunduğu uçsuz bucaksız yayın listesinin büyük bölümünün şaibeli olduğunu, kalanına erişmeye çalışırken ise bahis sitelerini görüntülüyordum.

Bir başkasının yansıtıcılığı olmadan yapılan her çalışma, ne kadar bireysel emek içerirse içersin, zayıf kalıyordu. Akademik olarak ayağımdan bir ipe bağlanıp çamurlu suya çekiliyormuş gibi hissediyordum. Kişisel meseleler ve çalışma hayatının olağan zorlayıcılığı eklendikçe stres artıyor, odaklanmak zorlaşıyordu. Aynı dönemde başkentin su krizi kamu kurumları arasında çözümsüz bir kavgaya dönüşmüş, ben elimde çamaşır sepetiyle arkadaşlara gidip onların 9–6 mesailerini, parça başı işlerini ve akademideki mobbing hikâyelerini dinler olmuştum. Tanıdığım neredeyse herkes en az bir yıl terapi görmüştü. Geceleri çalışıyor, bir derste ise içime sinmeyen bir ödevi teslim etmekle hiç teslim etmemek arasında sıkışıp kalıyordum. Nihayet not ilanında şunu gördüm:

Öğrenci Numarası – Unsatisfactory (Tatmin edici değil)

X dersi – Harf Notu (Geçti)

Y dersi – Harf Notu (Kaldı)

Kimi tatmin etmem gerektiğini bilmiyordum. Bildiğim tek şey, akademik hayatımda ilk kez bu denli derin bir kişisel tatminsizlikle, dönemi aşırı yorgun, üzgün ve panik hâlinde kapattığımdı. Akademik yaşamın henüz başındayken, çoklu roller arasında dağılmış olmanın geleceğe dair ciddi bir kaygı yarattığını, bunu tek bir derse indirgenebilecek değil, tüm akademik hayatımı ve istihdam olanaklarımı etkileyebilecek yapısal bir sorun olarak algıladığımı fark ediyordum. Bir yanda bugüne dek aldığım geri bildirimlerden süzülen anlamlı katkı potansiyeli, diğer yanda derin bir yetersizlik hissi vardı. Hangisi bendim? Buraya kelimenin tam anlamıyla tırnaklarımla gelmiştim ama sistem beni kusmaya ya da çamura bulamaya kararlı gibiydi. Sorumluluğu tek başıma üstlenmeyi içselleştirmiş biçimde, niteliksiz bir teslim için hocadan özür dilemeye gittim. O ana kadar kaç farklı özrü çoktan dağıtmış olduğumu fark ederek...

Gittiğimde hocanın yüz ifadesi, içinde bulunduğum ruh hâlinin tam tersine son derece rahatlatıcıydı. Teslimin niteliğinden duyduğum rahatsızlıkla ödevi sisteme yüklemediğimi, o anki stresim yüzünden fark etmemiştim bile. Üstelik hocam, koşullar örtüşmediği hâlde beni bu derse kabul ettiği için zamanla ilgili sınırlılıklarını dile getirerek özür diliyordu. Suçlu değildik ama kendimizi çoktan yargılamış, hesabımızı kesmiştik. Sınırlılıklarımızda, üzüntümüzde, birbirimize duyduğumuz saygıda ve nitelikli araştırma yapma isteğinde ortaktık. Dönem boyunca ilk kez bu "kazadan" sonra uzun uzun konuşup bir doğrultu belirleyebildik. Dünyanın sonu olmayan bir başarısızlığı en başta deneyimlemek beni rahatlattı. Akademiye daha ince bir iple tutunan ya da bu koşullarda karşısında bir özne dahi bulamayacak başkaları için aynı sürecin ne kadar sarsıcı olabileceğini düşünmemek zor.

Yani aslında doktora öğrencisi olduğumda, daha önce deneyimlediğim belirsizlik yalnızca biçim değiştirdi. Resmî olarak yeniden öğrenciydim ancak bizden sürekli "tatmin edici" olmamızı talep eden bu sistem, zamanımızı, emeğimizi ve en

önemlisi ruhsal bütünlüğümüzü tüketirken geriye yalnızca soğuk harf notları ve belirsiz gelecek vaatleri bırakıyordu. Doktora öğrenciliği, akademiye açılan bir giriş kapısından çok, bu muğlaklığın pedagojik olarak içselleştirildiği bir eşik işlevi görüyordu. Ne zaman öğrenci, ne zaman çalışan, ne zaman "geleceğin hocası" olduğum hiçbir zaman tam olarak netleşmedi; buna karşın sorumluluklar her durumda eksiksizdi. Bu çoğul roller, geçici bir ara hâl olmaktan ziyade, giderek kalıcı bir duruma dönüştü. Tam da bu noktada sınıfsal deneyimim, yalnızca güvencesiz bir çalışma rejimi olarak değil, rol sınırlarının bilinçli biçimde muğlaklaştırıldığı bir düzen olarak görünür hâle geldi.

Sen / Siz Eşiğinde Akademik Kürsü

Doktora öğrenciliğiyle birlikte belirsizlik sona ermedi. Yalnızca yön değiştirdi. Bu kez belirsizlik, öğrenci kimliğinin yanına iliştirilen "hoca" sıfatıyla birlikte taşınmaya başlandı. Ders anlatıyor, not veriyor, sorumluluk alıyor, ancak bu sorumlulukların karşılığını teslim alamıyordum. Öğrenciyken yukarıdan gelen baskıyı hissediyordum; hoca olduğumda ise yukarıdan belirlenip aşağıya doğru dağıtılması beklenen bir yükün parçasıydım. Kurum fark etmeksizin aynı özü yaşıyordum.

Bir kere öğrenciler, benim öğrencilik deneyimimden çok başka bir üniversite hayatı yaşıyorlardı. Yaygın algının aksine, onları boş işlere meyilli görmüyordum. Bu deneyim zamansal olarak bir *Back to the Future* filmiydi: Bizim ve tanıdıklarımızın yaşadığı güvencesiz, salınan ve sık sık sarsılan hayatların yönetimselliğine hazırlanıyorlardı. Adını koymasalar da bunu hissetmemeleri imkânsızdı.

Ben öğrenciyken gittiğim mekânların birer birer kapandığını, kalanlarda ise sigara dumanı altında benden çok daha yaşlı kişileri görüyorum. Kentin entelektüel, kültürel ve sosyal imkânlarının hızla daraldığı, kalanlara erişimin enflasyonla imkânsızlaştığı, iş ve gelecek beklentisizliğinin kanıksandığı bu sıkışmış paranteze biz bile zor sığarken, genç seslerin yeni cümleler eklemesi mümkün değil.

Vakıf üniversitelerinde gençler, birbirlerine kurdukları cümlelerde virgül niyetine "kanka" kullanıyor; toplumsal kimlik eşitsizliklerini, anlatılara erişim kolaylıkları ve kampüsteki tarzlarına yansıyan kimliksel dışavurumlara rağmen söylem düzeyinde taşımaya devam ediyorlardı. Boş zamanlarında çoğunlukla uyuduklarını söylüyor, toplumsal gündemlere ilgi duysalar da bunları tartışmaktan çekindiklerinden ve derin bir karamsarlık hâlinden söz ediyorlardı. Telefona gömülmüşlük, belirgin estetik müdahaleler ve bahis oyunları bu gündeliğin sıradan parçalarıydı. İmkânları ölçüsünde bir "yatırım" arayışı içindeydiler; araba da olabiliyordu bu, arsa da. Benim kuşağımda görece güvenceli bir hayat arzusunun uzantısı olarak daha geç yaşlarda belirginleşen bu kaygının, on sekiz yaşına kadar gerilemiş olması beni sarsıyordu.

Kamu üniversitelerinde ise durum daha ciddiydi. Derslerden erken çıkma veya devamsızlık izni alan öğrenciler, civar kafe ya da barlarda geç saatlere kadar çalışıyorlardı. Barınma çok ciddi bir sorundu. Üniversite yurtlarında sırasını bekleyenler konuşuluyor, önemli üniversite muhitlerindeki dökük evlere fahiş kiralar isteniyordu. Öğrenciler haklı olarak saat kısıtlaması olan ve güvenliklerinden de ancak referansla emin olabilecekleri özel yurtlara yüksek ücretler ödemek istemiyorlardı.

Maddi nedenlerle barınma imkânı olmayan bir öğrencim, dersi alabilmek için benden uzaktan bireysel destek talep etti. Bu, zaten sınırlı olan zamanımı ve emeğimi katlayacak bir yük anlamına geliyordu. Daha önemlisi, yapısal bir sorunun bireysel vicdanlara devredilmesiydi. İçsel itirazıma rağmen bu talebi üstlenmedim. Durumu bölüm başkanlığına rapor ettim. Çünkü bu sorunlar bireysel fedakârlıklarla değil, üniversite yönetimleri tarafından çözülmedikçe görünmez kalıyordu. Öğrenciden aldığım yanıtta, aramızda sosyoekonomik konumlarla ilişkili dikey bir hiyerarşinin varsayıldığını fark ettim. Oysa ders başı aldığım ücret yol masrafına denk geliyordu. Buna rağmen öğrenci gözünde "yukarıda" konumlanıyordum.

Barınma sorunu yaşayan bir başka öğrenci, aile yanına dönmeyi tek seçenek olarak görüyordu. Ona, akademik danışmanına durumu anlatmasını ve destek istemesini önerdim. Öğrenci, danışmanın yalnızca ders onaylayan biri değil, öğrencinin akademik yaşamını sürdürebilmesi için gerekli koşulları en azından iletmek ve takip etmekle yükümlü bir muhatap olduğunu bilmiyordu. "Ben onu akademik danışman olarak görüyorum" cümlesi, akademik iyi oluşun öğrencinin zihninde bürokratik bir imzaya ve notlara indirgenmiş olduğunu gösteriyordu. Bu, yapının öğrettiği sessizliğin büyüklüğünü gösteriyordu. Yalnızdık.

Her iki üniversite tipinde de öğrenci–hoca iletişimi çoğunlukla ders ekleme aşamasında ya da dönem sonunda not talebiyle kuruluyordu. Lise dönemlerinden aşina oldukları not enflasyonunu, bu kez üniversitede sayısız e-posta ve dilekçe aracılığıyla talep ediyorlardı. Zamanla dilekçe ve e-posta, yalnızca akademik taleplerin değil, hocayı çeşitli gerekçelerle şikâyet etmenin de başlıca aracı hâline geldi. Böylece öğrenci ve hoca, sınıf içinde kurulabilecek gerçek bir diyalog imkânını bürokratik yazışmalarla tüketiyor, pedagojik ilişki, yüz yüze bir etkileşimden çok kayıt altına alınan bir talep/savunma döngüsüne sıkışıyordu.

Sınav dönemlerinde kimi zaman akademik yetkinliği mi, yoksa yüksek anksiyeteyi yönetebilme becerisini mi ölçtüğümüzden emin olamıyorum. Sınıfta yönelttiğim sorular çoğunlukla sessizlikle karşılanıyor, yanıt geldiğinde ise alçak, titrek bir ses duyuluyor. Buna rağmen bu hâl, sıklıkla öğrencilerin hayatlarının başında yaşanan "minicik" ve geçici sorunlar olarak görülüyor.

Peki, üniversite kapıları her bedene ve her sese açık değilken, bizi bile eşikte tutarken, öğrencilerin "küçük" görülen dertleri, bizim kendi hayatlarımıza dair ne anlatıyor?

Kendi büyük kaygılarımızın, onların ufak endişelerine ince, şeffaf iplerle bağlı olduğunu görmezden geliyor olabilir miyiz?

Başka meseleleri görmeyi ise oldukça iyi beceriyoruz. Geçenlerde sosyal medyada, saç saça baş başa bir kavga görüntüsünün üzerine "birbirlerinin bilimsel araştırmalarına katkıda bulunurken akademisyenler" yazılmış bir paylaşıma rastladım. Hakikaten iktidar mücadeleleri, üniversitelerde de farklı biçimlerde yeniden üretiliyor. Bölüm başkanlığından görevlendirmelere, bölüm yemeklerinden ödevlere ve hatta sosyal medya yönetimine kadar hemen her başlık bir gerilim hattına dönüşüyor.

En ufak bir sorunda, aslında yalnızca iş akışı için muhataplarla sınırlı kalması gereken e-postaların CC ve BCC'leri hızla çoğalıyor, yazışmalar idari mertebeler boyunca yukarı tırmanıyor. Bu çatışmaları konuşmak, çoğu zaman asıl meselelerin üzerini örten bir perdeye dönüşüyor. Dahası, neyin "asıl mesele" olduğuna da giderek bu gözetim ve şikâyet mekanizmaları karar veriyor.

Bütün bu deneyimler, öğrenci/hoca, kamu/vakıf ya da bireysel/kurumsal gibi ikiliklerin ötesinde, üniversitenin bugün nasıl bir eşik mekâna dönüştüğünü gösteriyor. Akademik yaşam, bir yandan pedagojik bir ilişki ve kolektif düşünme zemini olmaktan uzaklaşırken, diğer yandan yapısal sorunların bireysel sorumluluklara, vicdanlara ve sessizliklere devredildiği bir idare tekniği, bunların çözülmediği her an ise kişilerin istihdamını veya camia içindeki prestijini tehdit eden başka zincirleme sorunlar hâline geliyor. Bu koşullarda belirsizlik, geçici bir aşama değil, öğrenilen, içselleştirilen ve yeniden üretilen bir çalışma rejimi olarak karşımıza çıkıyor. Sonuçta ne öğrenci ne hoca ne de "geleceğin akademisyeni" tam anlamıyla özneleşebiliyor. Herkes, farklı konumlarda ama benzer bir güvencesizlik hattında tutuluyor. Tam da bu nedenle, akademiyi yalnızca performans, başarı ya da bireysel dayanıklılık üzerinden değil, sınıfsal ve ilişkisel boyutlarıyla birlikte yeniden düşünmek gerekiyor.

Güvencesizliğin Pedagojisi

Bu noktada yaşadıklarımı tekil deneyimler ya da kişisel kırılmalar olarak anlatmayı sürdürmek, asıl meselenin üzerini örtmek olurdu. Çünkü akademide belirsizlik, bireylerin baş edemediği bir aksaklık değil, sistematik olarak öğretilen, içselleştirilen ve yeniden üretilen bir pedagojik rejim. Öğrenciye sabretmeyi, beklemeyi, talep ederken özür dilemeyi; hocaya ise uyum sağlamayı, idare etmeyi ve çoğu zaman sessiz kalmayı öğretiyor. Öğrenci bu rejimin en kırılgan öznesi. Rolleri ve geleceği belirsiz ama her durumda tam sorumlulukla yükümlü.

Bu pedagojinin en güçlü yanı, güvencesizliği kişisel bir yetersizlik hissi olarak üretmesi. Notlar, burslar, kadrolar, sözleşmeler ve teşvik sistemleri aracılığıyla belirsizlik ölçülür, karşılaştırılır ve bireylere dağıtılır. Böylece yapısal bir sorun, bireysel bir başarısızlık anlatısına dönüşür. Öğrenci başarısızsa yeterince çalışmamıştır, doktora öğrencisi yetişemiyorsa zamanını yönetememiştir, hoca

tükenmişse mesleğine uygun değildir. Sistem ise bu yargıların tamamının dışında, nötr ve kaçınılmaz bir arka plan olarak konumlanır.

Oysa bu arka planın kendisi son derece politik. Aynı güvencesizlik hattı üzerinde farklı yoğunluklarda konumlanmış özneler olarak, farklı görüntülerde aynı yapısal sorunlarla boğuşmaya çalışıyoruz. Yukarıdan bakabilenler kadar aşağıda tutulanlar da bu hattın parçası, hatta çoğu zaman roller gün içinde yer değiştiriyor.

Bugünün öğrencileri bu rejime yalnızca maruz kalmıyor, onu erken yaşta öğreniyor. Barınma krizleri, çalışma zorunluluğu, not kaygısı ve gelecek belirsizliği, üniversite deneyiminin istisnası değil, normu hâline gelmiş durumda. Bu nedenle öğrencilerin sessizliği apolitik bir ilgisizlikten çok konuşmanın bedelini yoklamayı öğrenmiş olmayı gösteriyor. Aynı sessizlik, akademisyenler için de tanıdık. Farklı konumlarda, benzer sınırlar içinde hareket ediyoruz.

Bu yazı, bir çözüm önerisi sunma iddiasını kasıtlı olarak taşımıyor. Bunu hep birlikte ciddiyetle konuşmamız gerektiğini düşünüyorum. Benzer şekilde toplumsal algıya dair de sadece bir parantez bırakacağım. Gerek köşe yazıları gerekse küçük sosyalleşme alanlarından süzdüğüm izlenime göre akademi, bireysel sosyal ve ekonomik konumlarından bir türlü ödün vermeye gönüllü olmadığı için siyasal bir varoluşa adım atmayı aklından bile geçirmeyenlerin sığındığı bir fildişi kulesi olarak görülüyor. Bu kanıya göre, bir an önce kurutulması gereken bir bataklık içindeyiz. Ben bu tartışmanın içeride yaşanan kötümserlik-umut salınımını gözden kaçırdığını seziyor, konunun başlı başına bir yazıyı hak ettiğini düşündüğüm için burada duruyorum.

Bunun yerine, yazımın buraya kadar şu çerçeve fikri öne çıkarmış olmasını umut ediyorum: Akademiyi bireysel dayanıklılık, performans ya da "baş etme" hikâyeleri üzerinden düşünmeye ve içeride ve dışarıda birbirimizle didişmeye devam ettiğimiz sürece, bu eşik hâli kalıcılaşacak. Öğrenci ile hocayı, hoca ile hocayı, toplum ile üniversiteyi karşı karşıya getiren değil, onları aynı belirsizlik rejimi içinde tutan yapıyı görünür kılmadan ne bilimsellikten, ne özgür düşünceden, ne de bağımsız ve eşit bir kurum olarak üniversiteden söz edebiliriz.

Sabah "hocam", akşam "kardeş" olarak hitap edilmek başlı başına bir sorun değil. Sorun, bu geçişlerin ardında yatan sınıfsal ve kurumsal eşitsizliklerin doğal, kaçınılmaz, üretilmiş ve kişisel kaderler gibi sunulması. Bu metni, tam da bu nedenle, kişisel bir anlatıdan çok ortak bir tanıklık çağrısı olarak nitelendirdim.

Zira yazının başında sorguladığım o "sen" ve "siz" farkı, aslında sınıfsal ya da hiyerarşik bir statüden ziyade, sistemin bizi ne kadar öznelleştirdiği ya da özneleşmemize engel olduğuyla ilgili. Eğer hepimiz kendi bireysel taksimetre/not metre/atıf metrelerimizin başında "siz"liğin steril, "sen"liğin ezilmiş güvencesizliği arasında tek başımıza ve sessizce hesap yapmak istemiyorsak "BİZ" olmalıyız.

Üniversite, Toplumsal Hareketler ve Mekân

Nihal Evirgen, Duygu Gören,
İpek Bengisu Kumaş, Elif Merve Nalçakar[1]

"… Kendimizi tamamen yenilikçi kolektif bir eylem başlatmanın ve sürdürmenin hem acil gerekliliğiyle hem de yakın ihtimalsizliğiyle karşı karşıya bulduğumuz bir devir…"(Matthews ve diğ. 2008, s. 47)

Mayıs 1968'de Sitüasyonist Enternasyonal'in üyeleri dönemi böyle tanımlıyordu. Dönemin ruhu Vietnam işgalinin de etkisiyle anti-emperyalizm dalgasının yanında yoğun bir öğrenci huzursuzluğu barındırıyordu. Üniversitenin rolü ise çoktan sorgulanmaya başlamıştı. Örneğin İtalya'da o dönemki öğrenci hareketinin üzerine yaptıkları araştırmanın ardından Barbara ve John Ehrenreich (1987, s. 57) şunları yazıyordu:

> Üniversitede edineceğiniz en önemli beceriler, toplumu ve toplum içindeki rolünüzü sorgulama, çözümleme, eleştirme yeteneği olmalıydı. Gelgelelim İtalyan Üniversitesi insana bir tür beceri kazandırmak yerine, otoriter bir toplumun otoriter ideolojisini oluşturmak konusunda uzmanlaşmıştı. "Üniversite ne öğretir? Hükmetmeyi ve itaat etmeyi" sözlerini öyle sık duyuyorduk ki. Üniversite, birbirinden farklılaşmamış öğrencilerin oluşturduğu kitleyi alıp, sınav mekanizması yoluyla parçalıyor; bir seçkinler zümresi (hükmedenler), geleceğin profesörlerinden, yöneticilerinden ve üst sınıf işçilerinden meydana gelen bir topluluk (itaat edenler) ve geleceğin teknisyenlerinden, beyaz yakalı işçilerinden oluşan bir grup yaratıyordu.

Bu huzursuzluğun ve sorgulamanın yarattığı hareket 1968'de üniversiteleri toplumsal ayaklanmanın merkezi kılacak, boykot, direniş, işgal, protesto ve

[1] nihal.evirgen@metu.edu.tr, duygu.goren@metu.edu.tr, bengisu.kumas@bilkent.edu.tr, merve.nalcakar@metu.edu.tr

eylemler üniversite ve kamusal mekân ilişkisini yeniden kurarken tarihi ve toplumu da dönüştürecekti.

Tarihin tekerrür ve tesadüflerden ibaret olduğunu söylemek için iddialı ancak bize bugünü hatırlatan satırlar olarak çınladı bu cümleler ilk okuduğumuzda. Çünkü *Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular*[2] çalışmasını başlatıp üniversiteler arasında mimarlık eğitimi ve pratiğine dair eleştirel ve hem bizi hem de sistemi rahatsız edici sorular sorduğumuz bir ders döneminin sonuna gelmiştik. Dönemin başında Ehrenreich'lerin aldığına benzer yanıtları, yaptığımız atölyelerde biz de duymuştuk. "Mimarlık eğitimi sizin için ne ifade ediyor sorusuna bir öğrenciden "itaat etmek" yanıtı gelmiş ve yoğun bir kalabalık uğultularla bu görüşe destek vermişti. Bu ve benzer yanıtların arkasındaki gerekçeleri anlamak ve dönüştürmek üzere dönem boyunca pedagoji, stüdyo kültürü, müfredat, sınıf ve emek rejimi ve toplumsal cinsiyet ilişkileri hakkında konuştuklarımız, soruların ortaya çıkardığı ortak rahatsızlıklarımız, aramızda kurulan yeni ilişkiler ve bildiğimiz eğitim düzenini ters-yüz eden birbirimizden öğrenme yöntemimiz birçok şeyi yeniden sorgulamayı beraberinde getirmişti. 2024-2025 yılı Güz dönemini tamamlamış, pek de eşi görülmemiş bir deneyimi ve birlikteliği yakalamıştık ancak ders bitti diye tüm bu pratiğe nokta koymak istemiyorduk. Pedagojik açıdan değer taşıyan bu sürecin devam etmesinin arkasında hem aramızdaki hoca-öğrenci diyalektiğini karşılıklı bir öğrenme pratiğine çevirmek, hem birlikte üretmenin verdiği motivasyon, hem de buna duyduğumuz ihtiyaç vardı. Aynı yılın ikinci döneminin başında dersin katılımcıları ile aldığımız bir kolokyumla devam etme kararı aldık fakat ne yapacağımız hakkında pek de fikrimiz yoktu. Rahatsız eden sorularımızın karşısında ortaya çıkan yanıtlar örgütlenmemiz gerektiğini gösteriyordu. Bunun acil gerekliliğinin yanında yakın olanaksızlığı ile karşı karşıyaydık. Tam da bunun üzerine mimarlık eğitimi ve örgütlenme hakkında "The Organizer's Guide to Architecture Education" başlıklı kitabı birlikte okumaya ve tartışmaya karar verdiğimiz bir okuma grubu oluşturduk. Kitabın ilk bölümünün başlığı "Organizing" yani örgütlenmeydi ve bölümü tartışmak üzere buluşmayı kararlaştırdığımız tarih ise 19 Mart 2025 günüydü.

Geride bıraktığımız 2025 yılının unutulmayacak tarihlerinden biri olarak toplumsal hafızada yer etmiş olan bu günün sonrasında üniversitelerde güçlü bir

[2] Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular, mimarlık eğitimi ve pratiğindeki yapısal eşitsizlikleri görünür kılmayı ve sorgulamayı amaçlayan bağımsız bir kolektiftir. The Architecture Lobby'nin Akademik Çalışma Grubu tarafından düzenlenen Kapitalizmin Ötesinde Mimarlık Okulu'nun (Architecture Beyond Capitalism (ABC) School) "Hacking the Institution" temasıyla çalışmalarına başlamıştır. Bu tema 2024–2025 Güz döneminde ODTÜ Mimarlık Bölümü'nde bir yüksek lisans dersine dönüşmüş, Ankara'da çok sayıda üniversitenin mimarlık bölümünde düzenlenen açık derslerle genişletilmiştir. Kolektif, öğrenciler, akademisyenler ve mimarlık işçileri ile pedagojiyi, stüdyo kültürünü, emek rejimlerini, müfredatı, sınıfsal ayrışmayı ve toplumsal cinsiyet dinamiklerini tartışmaya açar. 19. Venedik Mimarlık Bienali'nde uluslararası mimarlık ve emek örgütleri ile birlikte *Organizing in the Lobby* başlıklı sergide yer alarak Türkiye'yi temsil etmiştir. Kolektif bugün atölyeler, açık dersler, okuma grupları, sergiler ve forumlar düzenlemeye devam etmekte ve Apaçık Radyo'da yayımlanan *Açık Mimarlık* programında aylık bir podcast üretmektedir.

hareketlilik süreci başladı ve kitaptan okuduğumuz örgütlenmenin kendisi, çok kısa süreler içinde farklı form ve biçimlerde gerçekleşti. Cumhurbaşkanı adayı ve İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanı Ekrem İmamoğlu'nun üniversite diplomasının iptali ve ardından tutuklanması, halkın iradesine ket vurulmasının yanı sıra üniversitenin de bir kurum olarak nasıl iktidar aracı haline geldiğinin göstergesiydi. Üniversite gençliğinin ilk olarak İstanbul Üniversitesi'nde Beyazıt Meydanı'nda barikatı aşmasının ardından toplumsal hareketlilik çok kısa süre içinde farklı kentlerin meydanlarına, üniversite kampüslerine, fakülte koridorlarına yayıldı. Kapitalist sistemin bir eğitim fabrikası olarak çalışması amacıyla örgütlediği neoliberal üniversite mantığı tüm baskı ve müdahalelere rağmen, yeniden ayaktaydı. Tarihsel olarak süreklilik taşıyan biçimde, modern bir kurum olarak üniversite, toplumsal hareketlilik anında kentleri ve kamusal alanları da besleyecek ve dönüştürecek biçimde itirazın, direnişin ve çeşitli özgürleştirici pratiklerin üretim noktası olmayı sürdürüyordu. Akademik boykotlar, açık dersler, forumlar ve politik amaçlarla kimi zaman "boş" bırakılan kimi zaman ise "işgal edilen, tutulan" mekânlardaki çeşitli eylem pratikleri kampüs mekânının, sadece mevcut pedagojik ve kurumsal hiyerarşilerin, baskı ve kısıtlamaların işlediği yerler olarak değil, örgütlenme ve kolektif itirazın da inşa edildiği yerler olarak işliyordu.

Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular'ın ilk dönemde "Kapitalizmin Ötesinde Mimarlık Okulu" başlıklı uluslararası çalışmaların bir parçası olarak "Hacking the Institution" teması ile üniversitelerin mimarlık bölümlerinde lisans ve lisansüstü öğrencilerin, araştırma görevlisi, doktor adayı, yarı zamanlı öğretim görevlisi gibi "ara pozisyon" akademisyenlerin ve mimarlık işçilerinin/işsizlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği açık ders yöntemi bir anda boykota başlayan üniversitelerin ana gündemi oldu.[3] Kurumları hackleme, onlara çatlaklardan sızma ve soruları yüksek sesle sorma hedefi bu toplumsal hareketlilik aracılığıyla kendiliğinden hayata geçti. Sistematik biçimde konuşulmayan ancak herkesin ortak paydası olan gelecek kaygısı, güvencesizlik, "boşuna mı okuyoruz?" gibi rahatsız edici başlıklar siyasal ve toplumsal hareketler ile ilişkili biçimde konu edildi.

Özellikle ilk dönemde farklı üniversitelerde bir araya geldiğimiz tüm katılımcılarla bu defa kolektif bir eylemlilik sürecinde yan yana gelmek, birlikte tartışmak ve süreci anlamlandırmak istedik. Önceki dönemdeki birikimimiz bizi bu açıdan hazırlıklı kılıyordu. İlk olarak bir buluşma çağrısı yaptık ve sürece yönelik oluşan tepkilerde üniversiteler arası benzerlikler, farklılıklar ve gelecek adımlar hakkında konuşarak deneyimleri paylaştık. Üstelik bu süreç bize yalnızca mimarlık bölümleri ile sınırlı kalmayan, güzel sanatlar, tasarım ve mimarlık fakültelerindeki diğer bölümlerle ilişki kurmamızı sağlayacak bir zemin de sundu; buradan hareketle, tasarım, planlama, heykel, grafik gibi çeşitli bölümlerden

[3] Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular'ın çalışmaları hakkında detaylı bilgi için bkz. "Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular: Bir Kolektifin Gündemi," *Arkitera*, 10 Haziran 2025, https://www.arkitera.com/gorus/mimarlikta-rahatsiz-edici-sorular-bir-kolektifin-gundemi/ ve fanzinler için bkz. https://www.yumpu.com/en/document/read/70266061/fanzine-1-tr-eng/137

katılımcılarla atölyeler düzenlemeye karar verdik. Atölyelerin esas amacı sonuç ürüne yönelik bir üretimden ziyade bir biçimde hareketin içinde kurulan ilişkileri sürekli kılmak, bağları güçlendirmek, dayanışmayı örmek ve büyütmek için yan yana olabilmekti. Öte yandan toplumsal hareketlerin ve direnişin mekânsal inşası, kentsel ve kamusal alanlarla ilişkisi ve üniversitenin toplumsal ve mekânsal rolü gibi temel başlıklarda tartışmayı hedefledik.

Bu yazıda, atölyelerde yürüttüğümüz, üniversite, toplumsal hareketler ve kamusal mekân kesişiminde Ankara'yı odağına alan tartışmalarımıza değineceğiz. 19 Mart'la başlayan süreç bağlamında, üniversitelerdeki mekânsal pratiklerle de kurulan iktidar ilişkilerine ve toplumsal hareket anlarında mevcut mekânsal işleyişin kesintiye uğratılarak yeniden tanımlandığı pratiklere, kent merkezi ile üniversite arasındaki kamusallık ilişkisine ve direnişin kentteki mekânsal inşasına dair çıkarımları paylaşacağız. Öte yandan, hâlihazırda *Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular*'ın mimarlık disiplinine, eğitimine ve üretimine dair hiyerarşileri ve güç ilişkilerini eleştirel biçimde sorgulayan pozisyonunun taşıdığı gelecek potansiyellerini pedagojik açıdan tartışmaya açacağız.

Kampüsten Kente: Gençlik Hareketinin Mekânsal İnşası

Mekânın nasıl tasarlandığı kadar, onun hangi ekonomik, kurumsal ve sosyal ilişkiler içinde üretildiği, bu süreçte mesleki pratiklerin hangi iktidar mekanizmalarıyla eklemlendiği ve bu ilişkilerin nasıl sürekli olarak yeniden üretildiği soruları, başından beri "rahatsız edici" olan sorularımızın merkezindeydi. Ancak 19 Mart süreciyle bu sorgulama hattı yeni bir boyut kazandı. Kampüslerin ve meydanların kısa süre içinde forumlara, eylem buluşma alanlarına ya da dayanışma noktalarına dönüşmesi, mekânın süreklilikler ve dönüşümler içinde nasıl anlam kazandığını tartışmaya açarken, mesleki konumlanışlarımızı da politik bir zeminde yeniden düşünmeyi zorunlu kıldı. Birlikte sorgulama, öğrenme ve üretme zemini yaratan bir karşılaşma alanı olarak atölyeler, deneyimlenen güvencesizlik ve geleceksizlik hissinin, huzursuzluğun ve sıkışmışlığın aslında geniş bir ortaklaşma alanına sahip olduğunu ve tam da buradan kolektif bir itiraz ve direnç ürettiğini hatırlatan, esas meselenin mimar/şehir plancısı/tasarımcı kimliklerimizden öte, daha büyük bir yapısallığın uzanımı olduğunu görünür kılan nitelikteydi.

Diploma iptali ve gelen tutuklama haberleriyle beraber bu sıkışmışlık hissinin süratle toplumsallaştığı bir süreç yaşandı. Bu eylemlerin ilk gününden itibaren taşıyıcısı olan gençlik hareketini düşündüğümüzde, büyüyen bu tepkinin, yalnızca diploma iptaline ya da dar anlamda bir siyasal temsil krizine indirgeneme-yeceğini, özellikle gençlerin deneyimlediği daha geniş yapısal birikimler ve sorunlarla ilişkili olduğu atölyelerde sıklıkla dile getirildi. Nitekim bu birikimin kolektif bir iradeye dönüşerek kamusal görünürlük kazandığına ve 19 Mart'ın toplumsal hafızada yer eden üniversite hareketlerinden biri hâline geldiğine tanıklık ettik. Kampüslerde yoğunlaşan tepki ve eylemlilikler, kısa sürede meydanlara yayıldı; Ankara'da ise ODTÜ, Bilkent, Hacettepe gibi kampüslerde

büyüyen hareketlilik diğer kampüslere, Kızılay Meydanı'na ve kentin başka pek çok mekânına sıçradı ve toplumsallaştığı ölçüde genişledi.

Mekânsal dönüşümleri ve bu toplumsal direnişi kuran ilişkiler ağında üniversite kampüsleri, dönüştürücü etkisi ve potansiyeli yüksek bir düğüm noktası olarak konumlanıyor. Tarihsel açıdan da üniversite kampüsleri, boykot ve işgal gibi politik-mekânsal eylem biçimleriyle öğrenci hareketinin toplumsal taleplerini yükselttiği, direncini ve gücünü inşa ettiği, büyüttüğü ve daha geniş toplumsal hareketleri tetiklediği yerler olarak politik hafızada canlı mekânlar. 68 Paris'inde kampüslerdeki öğrenci isyanlarının kenti hızla mobilize etmesine dair toplumsal ve kentsel boyutları mesele edinen Eric Hobsbawm, kent merkezinde yer alan üniversitelere kıyasla, çeperde konumlandığı için görece "daha az tehlikeli" görülen Nanterre Üniversitesi'ndeki öğrenci hareketliliğinin yarattığı etkiyi vurgular (Hobsbawm, 1994, 221). Ya da, Türkiye 68'ine bakıldığında, üniversite boykot ve işgallerin bir eylem formu olarak hem ulusötesi örneklerden etkilenilen, hem de ulusal ölçekte birbirine eklemlenen bir hareketlilik yarattığı görülebilir (Gören, 2025). Ankara'da 68 Haziran'ında başlayan işgal dalgasının kentteki pek çok kampüse yayıldığı, süreç içerisinde taleplerin toplumsallaşarak başka kentsel mekânlara taştığı ve giderek daha geniş bir toplumsal mücadeleyle birleştiği izlenebilir (Gören, 2025). Bu mücadeleler, sonrasında da mekânı ve işleyişi yeniden kuran pratikleriyle gerçekleştikleri üniversite mekânlarında, iktidar mekanizmaları tarafından yok edilmeye çalışılsa da, mücadele içerisinde aktarılan ve yeniden kurulan izler bırakır. Özetle, üniversite kampüsü, toplumsal hareket anlarında, teknokratik ve bürokratik işleyişinin ötesinde, bizzat kullanıcıları tarafından yeniden üretilen ve mevcut kurumsal sınırlarını aşarak başka türlü bir üniversite tahayyülünün ipuçlarını veren mekânlara dönüşür. Dolayısıyla hem kontrolün hem de kolektif itirazın zemini olabilen üniversiteyi, yalnızca bir kurum olarak değil, kent içinde politik bir düğüm noktası olarak da düşünmek gerekiyor.

Toplumsal Hareketler Bağlamında Üniversiteyi Yeniden Düşünmek

Bir kurum olarak üniversite bir yandan piyasalaşmanın ve merkezî denetimin mekânsal düzenlemeleriyle şekillenirken, diğer yandan bu düzenlemelere karşı geliştirilen kolektif pratiklerle yeniden anlam kazanır. Kampüsün kapıları kapatıldığında, bu kapılar aynı zamanda politik bir eşik hâline gelir; içeri ile dışarı arasındaki sınır görünürleşir ve tartışmaya açılır. Dolayısıyla üniversite kampüsü, bu gerilim içinde bir mücadele alanı ve direnen kentin cephelerinden biri haline gelir. Tüm bu baskı ve piyasalaşma dinamiklerine rağmen üniversite kampüsleri, kolektif eylem, politik özneleşme ve eylem içinde öğrenme mekânlarına dönüşme potansiyelini güçlü biçimde koruyor. Hareketlilik anları, üniversite mekânının tekil ve disipline edilmiş işlevini askıya alarak yeni kolektif pratiklerin ortaya çıkmasına olanak tanıyor. Bu sebeple, normal koşullarda güvenlik gerekçeleriyle denetim altına alınmış ve yoğun baskı altındaki kampüsler, forumların, açık derslerin, atölyelerin ve dayanışma ağlarının kurulduğu alanlara evrilebiliyor.

Bu dönüşüm yalnızca mekânsal bir yeniden kullanım değil, aynı zamanda politik bir özneleşme sürecine işaret ediyor. Kampüs, toplumsallıktan koparılmak üzere mekânda kurulan baskının ve ifade özgürlüğüne yönelik fiziksel müdahalelerin, özne olarak belirginleşmeye en çok alan açtığı yer. "Kullanıcı" olarak konumlandırılan öğrenci, bu süreçte mekânı edilgen biçimde tüketen değil, onu yeniden kuran, anlamlandıran ve politize eden özneye dönüşüyor. Mekân tutmak ya da mekân kurmak, yalnızca fiziksel bir yer kaplama eylemi değil, kolektif bir varoluş ve eylemlilik iddiası hâline geliyor. Boykot sürecinde dersliklerin dışına taşan bilgi üretimi, üniversitenin farklı köşelerinde kurulan tartışma halkaları ve dayanışma ağları, hem mekânın işleyişinde, hem de bilgi üretimi, dolaşımı ve aktarımı pratiklerinde dönüşümlere alan yaratıyor. Bunun örneklerini tartıştığımız atölyeler, Ankara'nın farklı üniversitelerinde ve kampüslerinde gerçekleşen farklı ölçeklerdeki deneyimleri bir arada görmek ve aralarındaki ilişkileri anlamak için zihin açıcı bir zemin sundu.

Üniversitelerin direniş mekânlarını kurma pratikleri: Kampüs deneyimleri

Politik hareketlilik ve akademik boykot sürecinde, mekânın mevcut işleyişinin yeniden tanımlanarak bir dayanışma ve birlikte üretme zemininin kurulmasına en somut örneklerden biri, ODTÜ Mimarlık Fakültesi'nin galeri mekânındaki forumlar, açık dersler ve kolektif üretimleri kapsayan pratiklerdi. Stüdyoların ve dersliklerin boşalmasıyla birlikte, öğrenciler bu galeri mekânını, politik itiraz ve taleplerin beraber tartışıldığı, eylem sürecine dair kararların alındığı, öte yandan diğer fakülte bileşenleriyle bir araya gelerek süreci konuştukları bir forum alanına çevirdiler. Herkese açık, öğrenen-öğreten hiyerarşisini kıran, öğrenme sürecini karşılıklı ve eleştirel bir perspektifle toplumsal bir içerikle tanımladıkları açık dersler düzenlediler. *Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular* ekibi olarak ilk dönemden itibaren sürdürmeyi hedeflediğimiz ve eğitim-öğretim ortamını bu biçimde karşılıklı, katılıma açık ve tahakkümden uzak bir ortama dönüştürmenin önemini vurguladığımız ortam bu süreçte hızla, neredeyse bir refleks olarak kuruldu.

"Örgütlenme Nedir?" isimli okuma tartışmamızı bu alana taşıyarak gerçekleştirdiğimiz tartışma, ODTÜ'de şiddetli polis saldırısının ertesi gününde yeniden bir arada kalmaya ve pratikte yaşananları praksise dönüştürmeye elveren bir değerlendirme sağladı. Aynı alanda devam eden araştırmalarını açık dersler kapsamında paylaşan lisansüstü öğrenciler, sınırları ve kuralları çizilmeksizin, akademik bir otorite değerlendirmesine bağlı kalmadan tartışmanın ve birlikte düşünmenin özgürleştirici bir deneyim olduğunu belirttiler. Direnişe eşlik eden döviz, pankart gibi görsel üretimler burada tasarlandı ve boyandı; direnişin hem politik taleplerini hem de duygulanımsal halini dile getiren pek çok şey üretildi ve öğrenciler kendilerine beraber oluşturdukları bir ifade alanı yarattılar. 1968'deki ODTÜ boykotunda mimarlık öğrencileri tarafından düzenlenen açık dersleri ya da mücadelenin görsel ifade ve taşıyıcıları olarak Devrimci Afiş Atölyesi deneyiminde kolektif olarak ve direkt fakülte mekânında üretilen posterleri düşününce, tarihsel bir tekrarlılık göze çarpıyor. Bu, hem üniversite kampüsünden çıkan itiraz ve taleplerin, politik-

mekânsal pratiklerle etki düzeyini nasıl genişlettiğini, hem de bu pratiklerin bir biçimiyle mekânda sürdürülen, aktarılan ve elbette ki kendi politik bağlamında yeniden kurulan boyutlarını tarihsel bir ilişkisellikte gözler önüne seriyor. Bu açıdan boykot, üniversite mekânlarını boş bırakan değil, bu mekânların kullanımını ve anlamını yeniden tanımlayan bir dizi eylemlilik anlamına geliyor. 19 Mart'ta başlayan süreç de hem fakülte mekânının öğrenciler tarafından sahiplenilmesi hem de kendilerini mimarlık öğrencisi olmanın ötesinde toplumsal dertleri, itirazları ve amaçları olan politik özneler olarak konumlandırmalarıyla birlikte işledi. Süreç içinde Mimarlık Topluluğu'nun yayınladığı bir bildiride geçen şu ifadeler, bu durumu çok net ve güzel biçimde özetliyor: "Kentler, meydanlar, kampüsler ya da fakülteler; yalnızca fiziksel yapılar değil, aynı zamanda ideolojik tahakkümün ya da kolektif direnişin taşıyıcılarıdır. Biz bu boykotla, mekânın tarafsız olmadığını, onun tarihsel olarak seçilen ve yeniden kurulan bir mücadele alanı olduğunu hatırlatıyoruz" (ODTÜ Mimarlık Topluluğu, 2025).

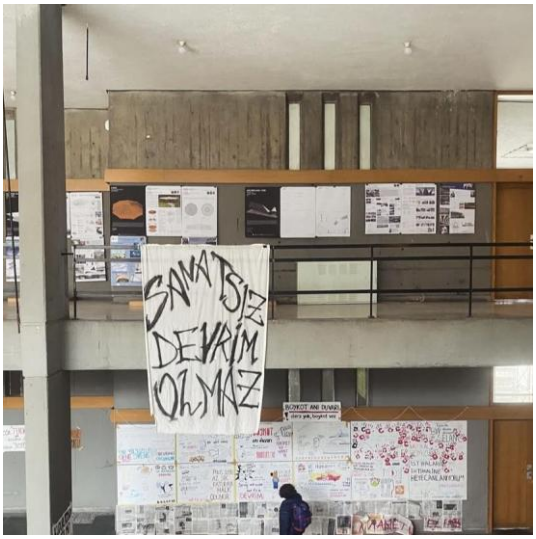


Resim 1. ODTÜ Mimarlık Fakültesi, 24 Mart 2025, © Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular



Resim 2. ODTÜ Mimarlık Fakültesi, 27 Mart 2025, © Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular





Resim 3&4. ODTÜ Mimarlık Fakültesi, 26 Mart 2025, © Duygu Gören

Mekân tutmanın ve mekân kurmanın politik özneleşme sürecindeki merkezi rolüne bir başka örnek olarak, Bilkent Üniversitesi'nde gündelik hayatta neredeyse hiç kullanılmayan "havuz" çevresinin yeniden üretimi gösterilebilir. Normalde oldukça apolitik bir kampüs estetiğinin parçası olarak işleyen bu alan, eylemlilik sürecinde yeniden tanımlandı. Amfi Tiyatronun fiziksel formuna atıfta bulunan basamaklı ve "içi boş" vaziyette atıl durumda olan havuz, öğrencilerin bir araya geldiği, forumlar düzenlediği ve kolektif söz ürettiği bir buluşma noktasına dönüştü. Böylece kampüsün en sıradan ve işlevsiz görünen mekânlarından biri, politik karşılaşmanın, kolektif karar alma süreçlerinin ve kamusal tartışmanın sahnesi hâline geldi.





Resim 5&6. Bilkent Üniversitesi, 15 Nisan 2025 © İpek Bengisu Kumaş

Bir diğer özel üniversite olan Başkent Üniversitesi, bir başka kolektif inisiyatif girişimine sahne oldu. İlk dönem *Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular* çalışması kapsamında açık derslere katılan öğrencilerin kampüs mekânlarını daha kapsayıcı ve erişilebilir hale getirme gayesi, 19 Mart sürecinde artan bir istekle öğrenciler arasında gündem haline geldi. Üniversite topluluklarının bürokratik süreçleri, sürekli sansür ve inceleme tehdidi altında bulunmaları, bu kulvardan bir girişimi zorlaştırırken, kampüste hem fiziksel hem sosyal anlamda "alanımız" olarak sahiplenilebilecek bir mekânın olmayışı, bu arayışı bir yandan daha gerekli kılıyordu. *Agrega* çalışması tam da bu arayışın ürünü olarak ortaya çıktı. Eylemlilik süreci öncesinde buluşma ve sosyalleşme noktası olarak işleyen fakülte ve kafe bahçelerinin zemininde yer alan taşlar, bir araya gelmeyi, buluşmayı hatırlatıcı bir öğe olarak kullanılarak, sansürü delen bir imgeye dönüştü. Öğrencilerin halk arasında mıcır olarak bilinen bu taşları floresan turuncu renge boyayarak elden ele dolaşan bir nesne olarak işlevselleştirmesi, sansürü bir görünürlük aracı olarak tersyüz etmeyi ve doğrudan temas sağlamayı mümkün kılarken aynı zamanda betonun mukavemetini artıran bir malzeme olarak sembolik bir anlam taşıyordu. Bu sessiz eylem, kampüs içindeki sınırlı hareket alanında, kolektif bir eylemlilik içinde olan bireylerin varlığını gizli ama görünür hale getirmenin, bir araya gelmenin bir yolu olmuştu. Alınan forumlarda ve farklı

mekânlarda gerçekleştirilen buluşmalarda taşlarla yol çiziliyor ve gelen herkese bir taş veriliyordu. Böylece kısıtlı bir mekândan doğan kolektif bir düşünsel çaba, tüm kampüse yayılma imkânı buldu.

Öte yandan, yaklaşık on beş yıllık geçmişiyle TED Üniversitesi, üniversite gençliği ile toplumsal hareketler arasındaki ilişkinin henüz derin ve katmanlı bir hafızaya dönüşmediği, görece yeni ve kendine özgü bir mekânsal bağlama işaret ediyor. 2013 yılındaki Gezi Direnişi sırasında henüz kuruluşunun erken yıllarındaki üniversitenin öğrenci sayısının son derece sınırlı olması, kampüs içinde belirgin bir örgütlülüğün ve siyasal hareketliliğin ortaya çıkmasına elverişli bir zemin yaratmamıştı. Buna karşın, kentin merkezindeki konumu, o günlerde merkezde yoğunlaşan muhalif enerjinin kampüs içine sirayet etmesini neredeyse kaçınılmaz kılmış, sayıca az da olsa bazı öğrencilerin bu siyasal atmosferle temas kurmasına imkân vermişti. Aradan geçen yıllarda kampüsün genişlemesi, öğrenci sayısının artması ve gündelik kullanım örüntülerinin çeşitlenmesi gibi dışsallıkların da etkisiyle, 19 Mart sürecinde tanık olunan deneyim, bu kurum açısından belirgin bir tarihsel dönemece karşılık geliyor. Örneğin, TED Üniversitesi'nde "çim amfi" olarak bilinen mütevazı açık alanın, akademik boykot sürecinde öğrenciler tarafından "meşale amfi" adıyla yeniden anılmaya başlanması, mekâna yöneltilen en basit müdahalenin dahi politik bir anlam üretebildiğini gösterdi. Gündelikte dinlenme ve geçiş alanı olarak işleyen bu amfi, ders saatlerinde öğrencilerin bir araya gelip taleplerini ifade ettiği, bölüm farklarının ve akademik hiyerarşilerin silikleştiği ortak bir buluşma zeminine dönüştü. İsim değişikliği, mekâna yeni bir kimlik kazandırmanın ötesinde, kolektif iradenin kendini görünür kıldığı simgesel bir anlam da yarattı. Benzer şekilde, kampüsteki bir bloğun cephesi, farklı bölümlerin ve toplulukların sloganlar yazdığı bez pankartlarla kaplandı ve bir biçimiyle İstanbul'daki AKM binasının Gezi Direnişi sırasında kolektif sözle kuşatılan yüzeyini de hatırlatarak tarihle mimari ölçekte bir süreklilik kurdu.



Resim 7. TEDÜ, 17 Nisan 2025, ©@tmesalehareketi [Instagram]



Resim 8. TEDÜ 25 Mart 2025, ©Elif Merve Nalçakar

Bu deneyim, belki de TED Üniversitesi için kampüs içinde gençlik hareketinin kendi mekânsal ifade biçimlerini kurmaya başladığı ve direnişin ilk kez belirgin biçimde mekâna kazındığı bir dönem olarak anımsanacak.

Öte yandan, *Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular* olarak gerçekleştirdiğimiz atölyelerde de bu pratiklerin mekânsal ve kamusal anlamları üzerine yaptığımız tartışmalar diyalektik olarak akademik boykot ve politik hareketlilikler sona erdikten sonra da yeni deneyimler ortaya çıkmasına vesile oldu. Örneğin, Çankaya Üniversitesi'nde Mimarlık Topluluğu, tartışma alanları açmak maksadıyla, atölye pratiklerinden yola çıkarak bir açık ders serisi başlattı. Üniversitenin iki farklı bileşeni olarak öğrenci ve akademisyenleri bir araya getirmeyi hedefleyen bir alternatif sahne kurma düşüncesi ve açık dersler sürecinde sıkça tekrarlanan kamusal mekân tartışmaları, okulda aktif kullanılmayan mekânları birer sosyal etkileşim alanı olarak yeniden düşünmeye fırsat tanıdı. Hem kampüs mekânlarını hem mimarlık eğitimini yeniden bu fikirler ışığında düşünmek, öğrencilerin bakış açısından, tartışarak ve deneyimleyerek öğrenmenin bir nevi ilk adımı oldu.

Dolayısıyla, kimi kampüslerde politik eylemlilik süreci, mekânları başka türlü kullanmanın ve tanımlamanın yollarının bir tür tarihsel süreklilik oluşturduğu biçimde deneyimlenirken, kimilerinde ise yeni pratiklerin ve yaratıcı kimi yöntemlerin üretilmesi şeklinde vücut buldu. Bir yandan da tüm bu örnekler, üniversite mekânının yalnızca disiplin ve kontrolün değil, aynı zamanda toplumsal bilinç, eleştirel tutum ve karşılıklı öğrenme pratiklerinin de üretildiği bir potansiyel taşıdığını, eleştirelliğin ve kolektif itirazın filizlendiği ilişkileri ve mekânsallıkları da içerdiğini yeniden gösterdi. Toplumsal eylemlilik süreçlerinde de görülebileceği üzere, öğrenciler kampüsteki kimi mekânları sahiplenerek, yeniden tanımlayarak, işlevlendirerek ve kendilerinin kılarak politik varlıklarını bu mekânlar üzerinden inşa ediyor. Bu pratikler, kimi beraber keşfetme ve eylemden/eylemle öğrenme süreçlerini içermesi açısından oldukça önemli.

Burada yer verdiğimiz örnekler büyük oranda üniversitelerin kampüs hatta çoğu zaman ilgili fakülteler içinde yeşeren dinamiklerini ve mekânsal üretimlerini ortaya koyarken, aynı zamanda üniversite mekânlarının kentle ve toplumla kurduğu ilişkisel anlara da ayrı bir parantez açmak gerekiyor. Gündelik hayat pratiklerinde kurulan örgütlülüklerin ve bir aradalıkların üniversite içinde yer bulmasının önemine işaret eden ve kentsel mekânı da eşitlikçi, katılımcı ve kolektif biçimde yeniden kuran bu pratikleri de Ankara odağında ele almakta yarar var.

Merkez–çeper diyalektiğinde üniversitelerin kentsel konumu

Üniversitelerin kent içindeki konumları, toplumsal hareketlerin kentle kurduğu ilişkinin nasıl biçimlendiğini anlamak açısından önemli bir zemin sağlıyor. Ankara bağlamında da toplumsal hareketlerin mekânsal izini sürerken, tıpkı üniversite kampüslerinde olduğu gibi kentsel mekânda da birbirini takip eden dönemlerde benzer örüntüler dikkat çekiyor. Kente kazınmış mücadele mekânlarının üniversite öğrencilerince yeniden hatırlanması, geçmişle kurulan aidiyet bağlarının canlı tutulması ve bu hafızanın bilinçli biçimde taşınması, hareketin mekânsal örgütlenmesindeki belirleyici unsurlardan biri. *Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular* atölyelerinde alternatif mücadele mekânları üzerine yürütülen tartışmalar da tam bu noktaya temas etti: Mekânın yalnızca devletin, sermayenin ya da planlama aygıtlarının değil, o mekânda yaşayanların, kullananların, o mekânla kesişen ve karşılaşanların üretimi olduğu fikrini destekler şekilde, halkın kendisini mekânın öznesi ve üreticisi olarak konumlandırdığı süreçler, yerel ölçekte birtakım ortak pratiklerin ortaya çıkmasını mümkün kılması hâlini işaret eder.

Ankara bağlamında, süreçteki gençlik hareketliğinin mekânsal okuması yapıldığında, eylemlerin yoğunlaştığı üniversite kampüslerinin kimilerinin kent merkezinde yer aldığı, kimilerinin ise —ODTÜ, Hacettepe ve Bilkent örneğinde olduğu gibi— kentin çeperinde konumlandığı görülmekte. Bu merkez–çeper ilişkisi, fiziksel bir konumlanma meselesi olmanın ötesinde, siyasal hareketlilikle kurulan ilişkinin biçimlenişinde belirleyici dinamiklerden biri olarak karşımıza çıkıyor. Büyüyen kent ve saçaklanan kentsel yerleşim bölgeleri düşünüldüğünde, hâlâ Kızılay bölgesini "merkez", bahsi geçen üniversitelerin konumlarını ise "çeper" olarak ele almanın tartışmalı olabileceğinin ve uzunca bir süredir bu tanımlar üzerine de dönüşümler yaşandığının farkındayız. Atölyelerde de "İçinde bulunduğumuz süreçte yaşanan eylemlerin Ankara'daki mekânları nereler? Bu gibi toplumsal hareketlilik anlarında, kolektif itirazı yükselten kitlelerce hedef alınan ve sahiplenilen ana mekânlar nereler ve bu, kent ölçeğinde ne ifade ediyor? Bu mekânların, bir yandan mevcut gündelik işleyişleri, diğer yandan da eylemlerle birlikte dönüşen kamusal niteliği hakkında ne söylenebilir?" sorularını merkeze alarak bu duruma dair geniş tartışmalar yürüttük.

Bu soruya yanıt ararken akla direkt Kızılay Meydanı geliyor. 80'lere tarihleyebileceğimiz pek çok kentsel-mimari karar ve politik kontrol mekanizmaları ile beraber, son yıllarda da giderek artan polis kontrolü ve yoğun güvenlik önlemleri yoluyla kamusal niteliklerinin altı oyularak meydandan ziyade

bir ulaşım düğümü gibi işleyen Kızılay Meydanı'nın, hâlâ kitlelerin kentteki ana toplanma yeri olması önemli bir duruma işaret ediyor. Bu, fiziksel olarak uzun zamandır süren yoğun polis varlığı ve sıkı denetime rağmen, meydanın toplumsal anlamının tümüyle yok edilemediğini gözler önüne seriyor. Aksine, bu yoğun denetim, mekânın tarihsel ve simgesel birikimini daha da görünür kılıyor; mekânın kendisi, kolektif hafızada karşılaşmanın, çatışmanın, itirazın ve görünür olmanın mekânı olarak yeniden çağırılıyor. Yine süreç içinde öğrencilerin forum ya da eylem toplanma alanı olarak işlev gören Seğmenler Parkı, Kuğulu Park gibi kamusal mekânlarda da direnişin mekânsallığı kentteki ilişkiler ağı içinde çoğaldıkça, kontrolün de politik-sembolik anlamının yoğunlaştığı görülüyor.

Öte yandan, üniversite kampüslerindeki hareketlilik, kampüs sınırlarını aşarak üniversitelerin bulunduğu semtleri ve merkezle bağlantılanan aksları etkisi altına alabiliyor, Cebeci'yi ve 100. Yıl Mahallesi'ni eylem anlarında bu ilişkisellikten bağımsız düşünebilmek mümkün değil. Örneğin, Gezi ve 19 Mart süreçlerinde ODTÜ'den 100. Yıl Mahallesi'ne ve Çukurambar'a, Hacettepe ve Bilkent üniversitelerinden YÖK'e, Beytepe yerleşkesi ve yakın çevresine doğru genişleyen hareketlilik, gençliğin üniversitelerden çıkarak daha geniş toplumsal kitlelerle birleşme iradesini örnekliyor. Dolayısıyla, üniversitelerin kent içindeki konumları ve birbirleriyle ve kent merkeziyle kurdukları temas düzeyi eylem süreçlerinin politik ve mekânsal gidişatına dair önemli şeyler söylüyor. Ankara özelinde andığımız bu üç çeper üniversite Eskişehir Yolu aksı üzerinde konumlanıyor. Bu aks, gündelik kullanımda bakanlıklar, ofis blokları ve büyük sermaye yapılarıyla özdeşleşen, duraklamaya, yan yana gelmeye ve karşılaşmaya pek imkân tanımayan bir hat. Kentin bu bölümü hız ve akış üzerinden tarif ediliyor: Araç akışı, sermaye akışı, bürokratik kararların akışı. Tam da bu nedenle, 19 Mart sürecinde bu hattın kesintiye uğraması kurucu bir anlam taşıdı. Yolun öğrenciler tarafından kapatılması, yalnızca trafiği değil, hız ve kontrol mantığıyla kurgulanmış bir dolaşım rejimini askıya aldı ve üniversitelerin yalnızca kapalı eğitim kurumları değil, kentsel kamusallığı dönüştürebilecek politik aktörler olduğunu hatırlattı.

Üniversitenin "içi" ve "dışı"na ikili bir karşıtlık üzerinden değil, bu salınım hâli üzerinden bakmak belki de eğitimin kurgusuna dair sorular için daha aydınlatıcı. Şu bir gerçek ki, neoliberal kapitalist sistem hem üniversiteyi hem kültürel üretim alanını hem de eğitimi sürekli olarak kendini yeniden üretecek şekilde örgütlüyor. Böyle bir yapıda daha demokratik, eşitlikçi, iyileştirmeyi hedeflediği alanlara doğrudan temas edebilen, hiyerarşiden yoksun öğrenme ve öğretme düzlemleri aramak için tek bir yerden, tek bir ölçekten yapılan sorgunun yeterli olması zor. Örneğin, atölyelerin koşullara göre pozisyon değiştirebilmesi, hedefi yalnızca üniversitenin tekil varlığı olarak değil, üniversitenin bugünkü kriz hâlini üreten daha geniş ölçekli kurumsal ve ekonomik yapılar olarak düşünmemizi sağlıyor. Üniversite hem bir müdahale hem bir mücadele alanı. Bilginin üretim mekânı olan üniversiteyi okurken eklenen mekânsal bakış açısı onu hem bir mekânsal strateji olarak mücadele sahası olarak kurgulamamıza, hem de daha büyük yapısal krizlerin kesişim noktası olarak kavramamıza imkân tanıyor.

Pedagojik Bir Araç Olarak Rahatsız Edici Sorular ve Atölyeler

Yukarıda değinilen birçok potansiyeli taşıyan ve hareketi içeren üniversite kurumu, olduğu haliyle, doğrudan bu eylemlerin yaratıcısı değil. Kendi içinde zıtlıklar, baskılar ve çelişkiler barındıran, dolayısıyla dönüştürücü potansiyelinin işlevselleşebilmesi için direniş pratiklerini gerekli ve hatta zaman zaman zorunlu kılan bir yapı. *Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular*'ın üniversite içinde gerçekleştirdiği açık dersleri ve sonrasında kent merkezinde devam eden bağımsız atölyeleri, bu bağlamda özgün kılan şey üniversiteyi "olması gereken" ideal bir kurum olarak varsaymaması. Aksine, kolektifin etrafında örgütlendiği ana tema "Kurumları Hacklemek" ile de paralel biçimde üniversitenin bugün içinde bulunduğu kriz hâlini bir sapma değil, başlangıç noktası olarak kabul etmesidir.

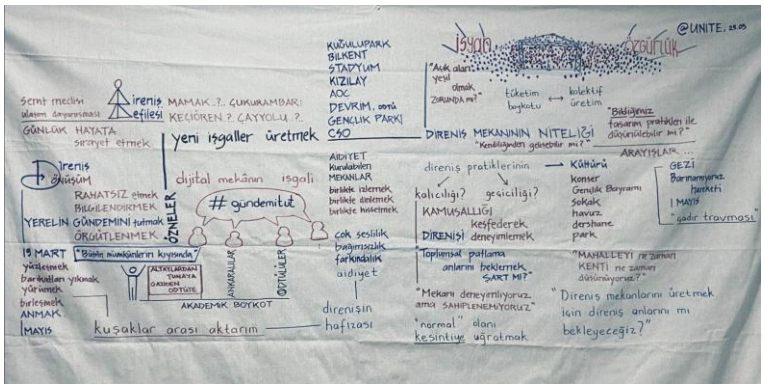
Bu yazının yazarlarını da bir araya getiren 19 Mart sürecindeki atölyelerde dönüştürücü olan şey, katılımcıların mimarlığı ve yakın alanları yalnızca bir meslek pratiği olarak değil, politik ve kolektif bir düşünme biçimi olarak yeniden tartışmaya açmasıydı. Mimarlık eğitiminde, planlama ve tasarım eğitimlerinin didaktik sürecinden alışık olduğumuz "doğru çözümü bulma" refleksi yerine, içinde bulunduğumuz koşulların mekân yaratma pratiğini nasıl şekillendirdiğini ve bizim bu bilgiyi nasıl üreteceğimizi sorguladık: Kimlerle, nerede, hangi araçlarla? Soru sormak, cevaptan emin olmamak ve bu belirsizlikle kalabilmek başlı başına kurucu bir tavır hâline geldi. Atölyelerdeki bu yaklaşımı, mekân odaklı çalışmalar üreten pratiklerle kurulan ilişkiyi ve tasarım eğitimi pedagojisini yeniden düşündürmeye ve dönüştürmeye yönelik bir eylem olarak okumak mümkün. Mekânı konu edinen pratikleri yalnızca form üretimi üzerinden değil, durumları okumaya, ilişkileri çözümlemeye ve güç yapılarını görünür kılmaya imkân veren bir araç olarak ele almak, daha geniş ölçekli politik meseleleri tartışmanın doğal parçası hâline getiriyor. Kentle kurulan ilişkinin gündelik, bedensel ve politik boyutlarını tasarımın kıyısında değil, merkezinde konumlandırmak, disipliner sınırları esnetiyor. Böylece mekân, yalnızca bir tasarım nesnesi olarak değil, üretim süreçleri, kullanım biçimleri ve çatışma hatları üzerinden düşünülmeye açılıyor.

Bir diğer önemli nokta ise bu atölyelerin bilgi üretimini tek yönlü bir akış olarak kurgulamaması. Hoca–öğrenci ya da eğitmen–katılımcı ayrımı bilinçli biçimde muğlaklaştırılıyor; herkes hem anlatan hem dinleyen hem üreten hem öğrenen bir pozisyonda konumlanıyor. Neoliberal mantığın dayattığı bireysel rekabet kurgusunu delmek, sınıf arkadaşlarını ve meslektaşlarını rakip değil ortak olarak görmek, yarışmak yerine ortaklaşmakta ısrar etmek bu çalışmaların temel yönelimlerinden biriydi. Hazır cevaplar üretmeyen, hatta kimi zaman bilinçli olarak cevaptan kaçınan bu süreç, tutarlı ve ısrarlı biçimde sürdürülen bir soru sorma pratiği olarak işledi. Bir grup içinde hem mesleki hem politik üretimin mümkün olduğunu deneyimlemek ise tüm bu arayışın en dönüştürücü yanlarından biri oldu. Öte yandan kent meydanında ya da kampüste toplumsal hareketlilik anında çoğu zaman birbirini görse dahi tanışamayan, ortak bir itirazı yükseltse dahi birlikte tartışma, üretme ve gelecek yeni ihtimallerin bağlantısını

kurma imkânı bulamayan öğrenci, hoca ya da genç profesyonelleri aynı masanın etrafında bir araya getirdi ve sonraki hareketlilik anları için hazırlıklı kılan bir dayanışmayı kurdu.



Resim 9. Atölyelerde kolektif üretilen bez, 11 Mayıs 2025, © Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular



Resim 10. Atölyelerde kolektif üretilen bez, 25 Mayıs 2025, © Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular

Sonuç Yerine

Mimarlık eğitimi ve eleştirel pedagojiyi bir arada tartışan Greig Crysler, 1995 yılında yayınlanan makalesine mimarlık eğitiminin bir krizde olduğunu söyleyerek başlar. Bu eğitimin kişiyi geride kalan her şeyden azade kıldığını, kültürel bir asimilasyona uğrattığını, kişisel ve profesyonel dünyadan soyutlayıp kompleks ödevler ve yoğun çalışma temposundan oluşan tek yönlü bir bilgi akışına maruz bıraktığını savlar (Crysler, 1995). Bu makaleden tam 30 yıl sonra *Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular* çalışması aracılığıyla üniversitelerde mimarlık eğitimini ve pratiğini eleştirel biçimde ele aldığımız tartışmalarda bu durumun değişmediğini, aksine üniversitelerdeki baskı ve otorite ortamının ve ekonomik krizle katmerlenen gelecek kaygısının artış gösterdiğini tespit etme imkânı bulduk. Ancak Crysler'in söylediğinin aksine kişilerin kültürel bir asimilasyona uğradığını ya da kendilerini dünyadan tümüyle soyutladıklarını söylemek mümkün değildi. Eleştirel ve politik tutumu açıkça görülebilen açık derslerimiz gittiği

her üniversitede hatırı sayılır biçimde öğrencilerin, akademisyenlerin ve genç mezunların ilgisiyle karşılaştı. Yalnız mimarlık eğitiminin sorunları ve niteliği değil, ülkenin ve dünyanın içinde bulunduğu durum, afetler, göç, iklim krizi, barınma sorunu gibi doğrudan mimarlık, planlama ve tasarım disiplinleri ile ilişkili başlıklar, meslek insanı olarak politik-etik pozisyon ve topluma karşı sorumluluklar, katılımcıların ana gündemlerini oluşturdu. Kolektif üretim üzerinden başka türlü mekânsal ve politik ihtimallerin mümkün olduğuna dair bilinç ya da en azından mevcut sisteme dair zihinlerdeki soru işaretleri giderek çoğaldı.

19 Mart sürecindeki gençliğin başını çektiği toplumsal hareketliliğinin politik itiraz biçimi ise bu durumu kanıtladı ve bu itiraz üniversitelerin kent mekânı ile doğrudan kurduğu ilişki üzerinden şekillendi. Kamusal bir düzlemde sahneye çıkmak, görünür olmak, söz almak yalnızca sembolik jestlerle değil, doğrudan mekânsal eylemler yoluyla ortaya konuldu. Bu anlamda, kampüslerin boykot süreçlerindeki dönüşümü, atölyelerden eylemlilik sürecinin ötesine taşan alternatif üretme biçimleri, barikat imgesinin üniversiteler içindeki tezahürü her bir mekânın anlamını ve kullanımını askıya alan ve yeniden üreten pratikler doğurdu. Bu eylemler aracılığıyla yeniden inşa edilen kenti, edilgen ve sabit bir zeminden ziyade çatışmalarla, taleplerle ve beklenmedik karşılaşmalarla bir döngüsellik içinde yeniden üretilen bir tür ilişkiler ağı olarak düşünebiliriz. Tam da bu yüzden, gençliğin kentle kurduğu ilişkiyi reaktif değil, kurucu bir müdahale olarak ele almak gerekmektedir.

Crysler'in söylemekte haklı olduğu kısım ise şudur: Ölçülebilir çıktılar, bireysel performans ve teslim odaklı bir eğitim rejiminden, kolektif üretime, politik olanla doğrudan temasa ve nitel pratiklere yönelmek, mevcut eğitim sisteminin teşvik ettiği bir yönelim değil. Kontrol edilemeyen, ölçülemeyen ve tekil başarı hikâyelerine indirgenemeyen üretim biçimleri, formel eğitimin stüdyo mantığı içinde kolayca yer bulamaz. Çünkü bu mantık, öngörülebilir sonuçlara, değerlendirilebilir performansa ve kişisel portfolyoya yazılabilir çıktılara dayanır. Oysa kolektif düşünme ve üretim süreçleri çoğu zaman dağınık, açık uçlu ve zamana yayılan bir karakter taşır. Bu nedenle bu tür enformel süreçleri formel eğitimin alternatifi olarak değil, onun bilinçli ya da yapısal olarak eksik bıraktığı alanları görünür kılan ve tamamlayan potansiyeller olarak düşünmek daha anlamlı. *Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular* atölyeleri ile kurulan ve 19 Mart sürecini üniversiteler, toplumsal hareketler ve kamusal mekân özelinde tartışmaya açan süreç ve onun çıktılarından olan bu yazı, bu potansiyelleri görünür kılmayı hedeflemektedir.

Bugün hız ve verimlilik üzerinden lisans eğitiminin dahi üç yıla indirilmesinin tartışıldığı süreçte, atölyeler, üniversitenin sosyo-politik ve mekânsal potansiyellerini görünür kılmak için bir araç ve yöntem olarak benimsenmiştir. Üniversitedeki eylemlilik süreçlerini kentsel ve tarihsel olanla ilişki kurarak ele almak ve süreci beraber düşünmek, bir yandan da üniversitenin taşıdığı gelecek potansiyellerinin de önemini tekrar göstermiştir. Ehrenreich'lerin belirttiği şekilde söylersek: "Bu, üniversitede gerçekleşebiliyorsa, öteki kurumlarda da gerçekleşebilir.

Üniversite sadece bir örnek değildir. Üretken bir kurumdur, çünkü öteki kurumlara gidecek insanları üretir" (Ehrenreich, 1987, s. 163). Gerçekleşen bu ortaklaşma ve dönüşüm potansiyeli ise tam da sayısal olarak ölçülemeyen yerde ortaya çıkar: Birlikte düşünmenin yarattığı güven ilişkilerinde, ortak bir belirsizlikte ısrar edebilme cesaretinde ve politik olanla kurulan doğrudan temasta. Rekabet yerine dayanışmayı, bireysel başarı yerine ortak üretimi merkeze alan bu pratikler, yalnızca pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda mevcut düzene yönelik bir konum alış biçimidir. Çünkü neoliberal çerçeve özneyi tekilleştirirken, bu süreçler özneyi çoğullaştırır. Bugün "mümkün" olanın sınırları daralmış gibi görünebilir. Ancak bu kolektif deneyimler sürekli olarak şunu hatırlatır: İmkân, çoğu zaman tekil bir iradeden değil, birlikte hareket edebilme kapasitesinden doğar. Bir "mümkün"ü inşa etmek, birlikte düşünmekte, birlikte konum almakta ve birlikte itiraz edebilmekte somutlaşır. Belki de en radikal olan, tam da bu basit görünen ısrardır; ortaklaşmanın kendisini politik bir eylem olarak sürdürmek.

Kaynakça

Bulut, B., Elkıran, İ. (2025) Mimarlıkta Rahatsız Edici Sorular: Bir Kolektifin Gündemi, *Arkitera*, https://www.arkitera.com/gorus/mimarlikta-rahatsiz-edici-sorular-bir-kolektifin-gundemi/

Crysler, C. G. (1995). Critical Pedagogy and Architectural Education. *Journal of Architectural Education,* 48(4), 208–217. https://doi.org/10.1080/10464883.1995.10734644

Day, K. Deamer, P., Dietz, A., Forde T., Fritz J.G., Geraki, P., Lechêne, V., (2024) *The Organizers' Guide to Architecture Education,* Routledge

Ehrenreich B., Ehrenreich J., (1987) *'68 Öğrenci Ayaklanması Uzun Yürüyüşün Kısa Baharı*, çev. Güzin Özkan, Kıyı Yayınları

Gören, D. (2025) *Tracing Space-times of Political Action: Spaces of Resistance in Ankara (1960-1971)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Hobsbawm, E.J. (1994) Cities and Insurrections in *Revolutionaries*, A Phoenix Paperback.

Kumaş, İ.B., (2025) Direnişin Birinci Ayı Dolarken Tarihe Notlar: Direnen Kentin İnşası. XXI,. https://xxi.com.tr/gorus/yazi/direnen-kentin-insasi

Matthews, J.D., Knabb, K., Debord, G., Bodson G., Brown, B. (2008) *Sitüasyonist Enternasyonal,* (Şenol Erdoğan, haz.) Altıkırkbeş Yayın.

ODTÜ Mimarlık Topluluğu, (24 Mart 2025), Instagram gönderisi, https://www.instagram.com/p/DHktT7sINxz/?img_index=1

ODAK: ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE ATAMA

Öğretmenlik Meslek Eğitimi: Tarihin Tekerrüründen Bugüne Tanıklık

Mehmet Taki Yılmaz[1]

Eğitim, bireyin kendini gerçekleştirme sürecini destekleyen ve toplumun geleceğini biçimlendiren, temel kamusal ve toplumsal bir kurumdur. Bu sürecin en belirleyici unsuru ise öğretmendir. Öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir meslek üyesi değil; bireyin düşünme biçimini şekillendiren, değer dünyasını besleyen ve ona toplumsal bilinç kazandıran temel bir aktördür. Bu nedenle öğretmenlik mesleği, bireysel gelişim ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi doğrudan etkileyen stratejik bir alandır.

Toplumsal açıdan bakıldığında ise eğitim, kültürel değerlerin aktarılması, toplumsal bütünlüğün sağlanması ve sosyal adaletin güçlendirilmesi açısından belirleyici bir işleve sahiptir. Eğitimli toplumlar, demokratik katılımın arttığı, ekonomik üretkenliğin yükseldiği ve toplumsal sorunlara daha rasyonel çözümler üretilebildiği yapılar oluşturur. Aynı zamanda eğitim, kuşaklar arası eşitsizlikleri azaltma ve toplumsal hareketliliği artırma potansiyeline sahip önemli bir araçtır. Bu yönüyle eğitim, yalnızca bireysel başarıların değil, geleceğe aktarılabilir toplumsal gelişmenin de temelini oluşturmaktadır. Bu temelin inşası ise öğretmenlik mesleği ile olasıdır.

Öğretmenlik meslek eğitimi, yalnızca pedagojik bilgi ve teknik becerilerin aktarıldığı bir meslek hazırlığı değil, aynı zamanda bir toplumun kendisiyle, geleceğiyle ve çelişkileriyle kurduğu ilişkinin en görünür alanlarından biridir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreçleri, hiçbir zaman yalnızca eğitim biliminin ve felsefesinin konusu olmamış, uluslararası yapıların (Dünya Bankası gibi), Sivil Toplum Kuruluşlarının da işin içinde olduğu, politik ve ideolojik yönelimlerin, sınıfsal tercihlerin ve iktidar ilişkilerinin yoğunlaştığı tarihsel bir mücadele alanı olarak şekillenmiştir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihine baktığımızda, modernleşme hamlelerinden ulus-devlet inşasına, kalkınmacı ideolojilerden neoliberal dönüşümlere kadar uzanan geniş bir siyasal-toplumsal bağlam içinde sürekli yeniden tanımlanan bir

[1] mtyilmaz@sinop.edu.tr

öğretmenlik tahayyülü ile karşılaşırız. Darülmualliminler, dârülmuallimâtlar, öğretmen okulları, köy enstitüleri, eğitim enstitüleri, fakülteleşme süreçleri, alan dışı istihdamlar ve pedagojik formasyon tartışma ve uygulamaları; öğretmen eğitimindeki yalnızca kurumsal değişimleri değil, öğretmene yüklenen *"aydın olma, toplumu aydınlatma–kalkındırma"* rolünün de nasıl dönüştüğünü göstermektedir.

Günümüzde öğretmenlik meslek eğitimi ve istihdamı belirsizliğini korumaktadır. Bugün öğretmenlik mesleği güvencesiz ve çok çeşitli istihdam biçimleri ile öğretmen istihdamının ***"doluluk oranı!"*** olarak nitelendirildiği piyasa mantığıyla kuşatılmış durumdadır. Bu koşullar altında öğretmen, giderek sınıfta teknolojik araçları etkin kullanan, kısaca teknisyenleştirilen; pedagojik özerkliği daraltılan ve toplumu anlama ve toplumsal dönüşüm öznesi olma iddiası törpülenen bir figüre indirgenmektedir. Oysa eleştirel pedagojik gelenek, öğretmeni yalnızca bilgi aktarıcısı değil; yaşadığı çağın tanığı, aydın, özne ve dönüştürücü bir aktör olarak konumlandırır.

Bugünden Türkiye'deki öğretmenlik meslek eğitiminin tarihine bakarken, "yeni bir toplum" yaratma adına, öğretmenlik meslek eğitimi programlarına çok sık müdahale edildiğini ve "kimin" öğretmen olacağına bir türlü karar verilemediğini görmekteyiz. Öğretmenlik eğitimindeki, her tarihsel kırılmada "yeniden yapılanma" söylemiyle ortaya çıkan düzenlemelerin, çoğu zaman geçmişte eleştirilen sorunların farklı biçimlerde yeniden üretildiği, "köklü değişiklik" diye sunulanın, bir öncekini arattığı da bu yazının odak konusu olacaktır. Bu dosya Öğretmenlik meslek eğitimindeki bu belirsizlikleri eleştirel pedagojinin temel sorusu olan, *"ne oldu?"*dan çok, *"neden, kim ve nasıl bir toplum inşası için böyle oluyor ve nasıl sürdürülüyor?"* sorusuna odaklanarak görünür kılacaktır.

Ayrıca bu dosyada amaç, "eğitim" (öğretmenlik meslek eğitimi) gibi geriye dönük "tamiri" mümkün olmayan *"göçün yolda düzüldüğü"* Milli Eğitim Akademisi uygulamasına, tarihten bakıp "bugünün" tanıklığını yapmaktır.

1. Osmanlıda Öğretmen Yetiştirme

Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u aldıktan sonra (1463-1471) İstanbul'da: İlkokullara öğretmen yetiştirecek 2 medrese, 1 ilkokul yaptırmıştır. Öğretmen yetiştirme amaçlı erken dönem kurulan bu okulların en önemli özelliği, *"Adab-ı Mubahase ve Usul-i Tedris"* dersinin okutulmasıdır (Akyüz, 2004: 82). Yani *"Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi"* dersidir. Sonra öğretmen yetiştirmede 385 yıllık bir boşluk yaşanmış, yaşanan bu uzun boşluk sürecinde, "biraz medrese görmüş, okur-yazar kişiler sıbyan mekteplerinde muallim olmuşlardır (Akyüz, 2004: 83)."

Osmanlı'nın ilk modernleşme, Batılılaşma hamlesi sayılan Tanzimat Fermanı 03 Kasım 1839'da ilan edilmiştir. Eşit yurttaş, hukuksal güvence, mülkiyet hakları ve bayındır toplum hedeflenmiş, bu hedefe ulaşmak için kaçınılmaz olarak "eğitilmiş bir toplum" öngörülmüş olmalı ki, fermanın ilanından 9 yıl sonra, eğitimi toplu-

mun geneline yaygınlaştırmak amaçlı ilk öğretmen okulu **İstanbul'da 16 Mart 1848** yılında (Rüştiye Mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla) **Darülmuallimin-i Rüşti** adıyla açılmıştır.

- 16 Mart 1848 Darülmuallimin-i Rüşti'nin açılır.
- **Darülmuallimin'in ilk nizamnamesi 1 Mayıs 1851** tarihinde yürürlüğe girer.
- Daha sonra (ilköğretimlere öğretmen yetiştirmek amacıyla) Darülmuallimin-i Sıbyan, 15 Kasım 1868 tarihinde eğitim öğretime başlar.
- Eğitim modernleşmesinde bir dönüm noktası olarak kabul edilen **1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi** ile öğretmen yetiştirme sistemi yeniden kurgulanarak İstanbul'da rüştiye, idadi ve sultani kısımlarından oluşacak bir **Büyük Darülmuallimin**'in kurulmasına karar verilir.
- 1 Eylül 1869 tarihli "Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nde" **"kız mekâtib-i sıbyaniye ve rüşdiyesine muallimler yetiştirmek üzere"** İstanbul'da bir Dârülmuallimât'ın açılması öngörülür.
- 1869 değişiklikle Müslim – Gayri Müslim olarak ikiye ayrılır.
- 26 Nisan 1870 tarihinde kız Rüşdiye ve Sıbyan mekteplerine kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla Dârülmuallimât açılır.
- Dârülmuallimât, 1872–1873 eğitim-öğretim yılında üç sınıflı öğrenime geçilir.
- 1873–1874 eğitim-öğretim yılında programda değişikliğe gidilir.
- 1876–77 tarihli Devlet Salnamesi'nde göre Dârülmuallimât'ta dersler revize edilir.
- 1877 – 1878 Osmanlı – Rus Savaşından etkilenir, çok az mezun verir.
- 1877 – 1878 II. Abdülhamit zamanında dersler değiştirilir.
- 1892 hazırlık niteliğinde "İlahiyat" kısmı açılır.
- 1895 Tâlimâtı ile Dârülmuallimât'ta İbtidâî ve hem de rüşdiye şubeleri için ortak bir programı öngörülür.
- 1896–1897 eğitim-öğretim yılında 1895 tarihli Tâlimatnâmenin öngördüğü derslerden ilk iki sınıfın dersleri aynı kalmakla birlikte, son sınıf-üçüncü sınıf derslerinde ise bazı değişiklikler olur.
- 1901–1902 yılında Dârülmuallimât'ta uygulanan programda ise 1895 tarihli Tâlimat'ın ders saatlerinde değişiklikler yapılır.

- 1910 – 1911 yatılı hale getirilir, gündüzlü kısmı kapatılır. (1870 yılından 1910 yılına kadar 731 mezun vermiştir.)
- 1913 – 1914 Dârülmuallimât'a bağlı tatbiki mektebi açılır.
- 1914-1915'te yayınlanan Dârülmuallimât Programı ile okul; 1-Kısm-ı İbtidâî, 2-Dârülmuallimât-ı İbtidâiye, 3-Ana Muallim Mektebi, 4-Ana Mektebi ile dört kısım belirlenir.
- 1914–1915 tarihli Dârülmuallimât Programı da fazla uzun ömürlü olmaz.
- 1915'te yayınlanan Dârülmuallimîn ve Dârülmuallimât Nizamnâmesi ile Dârülmuallimât'ın programlarında değişiklikler yapılır.
- 1915'te yeniden ek 148 maddelik bir "Dârülmuallimîn ve Dârülmuallimât-ı İbtidâiye Tâlimatnâmesi" yayınlanır.
- 1918–19 öğretim yılında İhzâri kısmı ile Ana Muallime Mektebi kapatılır. İhzâri kısmının öğretmen yetiştirme görevi İnas Darülfünûnu'na verilir.
- İstanbul'un işgali ile 05 Kasım 1922'de Maarif Vekâletine bağlanır.
- 1924 – 1925 yıllarında İstanbul Kız Muallim Mektebi adını alır.

1848'de başlayan öğretmen yetiştirme eğitiminin, Cumhuriyet dönemine kadar değişen padişahlar, değişen Maarif Nazırları, toplumsal olaylar ve dış etkenler ile bir türlü rayına oturmadığı, çok kısa aralıklarla sürekli değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlik meslek eğitiminin bir türlü rayına oturtulamama hali, bir "istisna" değil "kaide"ye dönüşmüş, "gelenekselleşmiştir". Ve bugün, "kimin" öğretmen olacağı, "nasıl" yetiştirileceği sorusu muğlaklığını sürdürmektedir.

2. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme

"Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır."
Atatürk

Bu bölümde, Atatürk'ün 24.10.1922 tarihli Bursa konuşmasında öğretmenlere, *"toplumdaki hastalığı görmek ve onu iyileştirmek için özverinin yeterli olmadığı; ilerlemek için bilim ve tekniğin gerekli olduğu"* yönünde çizdiği istikametten başlayarak, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) kurulduğu 06 Kasım 1981 tarihine kadar geçen süreçte öğretmenlik meslek eğitiminde yaşanan gelişmelere yer verilmiştir (Akyüz, 2004; Başer, 1995; Ataünal, 1995; Doğan, 2005; YÖK, 2007; YÖK, 1998; Erdem, 2013).

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte Osmanlı Devleti'nden geriye kalan eğitim kurumları, yeni kurulan devletin düşünsel, toplumsal ve kültürel hedefleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Bu dönemde öğretmen yetiştirme,

modernleşme ve ulus-devlet inşasının temel unsurlarından biri olarak ele alınmış; eğitim sisteminin çağdaşlaştırılmasında öncelikli bir alan hâline gelmiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün (28.08.1924), Öğretmenler Birliği Kongresi'nde söylediği *"Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır"* sözü, Cumhuriyet yönetiminin öğretmene yüklediği misyonu açık biçimde ortaya koymakta; öğretmeni yalnızca bilgi aktaran bir meslek mensubu değil, Cumhuriyet'in değerlerini ve devrimlerini topluma aktaran temel bir rehber olarak tanımlamaktadır. Bu anlayış doğrultusunda Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme çabaları, Osmanlı'dan devralınan kurumların dönüştürülmesini ve yeni eğitim politikalarına uygun özgün modellerin oluşturulmasını kapsayan kapsamlı bir yapılanma süreci olarak şekillenmiştir.

Bu yapılanma süreci ile birlikte ilk etapta, 1923–1924 öğretim yılında bina, araç-gereç gibi en temel donanımlardan yoksun olan bazı Öğretmen Okulları kapatılarak az sayıda tam donanımlı ve kadrolu Öğretmen Okulları oluşturma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla Öğretmen Okullarının bazıları daha elverişli durumlarda olanlarla birleştirilerek Kız Öğretmen Okullarının sayısı 7'ye, Erkek Öğretmen Okullarının sayısı 13'e indirilmiştir (MEB, 1995: Akt. YÖK, 2007).

Cumhuriyetin kuruluşunda öğretmen sayısı, 1.081'i kadın, 9.021'i erkek olmak üzere 10.102 idi. Bunlardan *"öğretmenlik eğitimi almış"* olanların sayısı; 378'i kadın, 2.356'sı erkek olmak üzere toplam 2.734'tür. Geriye kalan 7.368 öğretmenden 1.357'si ilköğrenim mezunu, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si muntazam bir tahsil görmemiş, 2.107'si hiçbir *"öğretmenlik ehliyeti taşımayan"* kişilerdi (Akyüz, 2004). Osmanlı'dan Cumhuriyet'te büyük çoğunluğunun *"öğretmenlik ehliyeti taşımayan"* kişilerin *"öğretmen"* olarak miras kaldığı görülmektedir.

1924 yılından önce ilkokul sonrası 4 yıl olan eğitim süresi; 1924'te 5 yıla ve 1932-33 öğretim yılında da 6 yıla çıkartılmıştır. 1970-71 öğretim yılına kadar, ilkokul öğretmenleri lise düzeyindeki 3 yıllık İlköğretmen Okullarında yetiştirilmiştir. Bu okullarının eğitim süresi 1970 yılından sonra ilkokul üzerine 7 ve ortaokul üzerine 4 yıla çıkarılmıştır. 1974-75 öğretim yılında bu okulların sayısı, 89'u bulmuştur (Erdem, 2013).

22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile iki tip Öğretmen Okulu getirilmiştir. Bunlardan birincisi Muallim Mektepleri (Öğretmen Okulları) diğeri ise Köy Muallim Mektepleridir (Köy Öğretmen Okulları). Ancak, beklenen amaç sağlanamadığından Köy Muallim Mektepleri dört yıl sonra kapatılmıştır (Ataünal, 1994:16; Akt. YÖK, 2007).

1926–1927 öğretim yılında, ortaokullara "Türkçe öğretmeni" yetiştirmek amacıyla Konya'da iki yıllık bir yükseköğretim kurumu olarak kurulan **Orta Muallim Mektebi**, kısa süre sonra Ankara'ya taşınmıştır. Kurum, zaman içinde öğretmen yetiştirme alanındaki ihtiyaçlara paralel olarak yeni bölümlerin eklenmesiyle yapısal ve kurumsal bir dönüşüm geçirmiş; bu süreçte 1929 yılında

Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü, 1930'lu yılların ortalarında ise **Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü** adını almıştır. Söz konusu kurumsal evrim, öğretmen eğitiminin kapsamının genişletilmesini yansıtır biçimde, kurumun nihayetinde **Gazi Eğitim Enstitüsü** adıyla eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmesiyle sonuçlanmıştır.

1920'li yılların sonlarında öğretmen yetiştirme alanında başlatılan, ancak eğitim sistemine bütünüyle entegre edilemeyen yeni model arayışları 1927–1928 öğretim yılında açılıp birkaç yıl içinde kapatılan Köy Muallim Mektepleri örneğinde olduğu gibi kısa vadede kalıcı sonuçlar üretememiştir. Bununla birlikte, söz konusu girişimler, 1930'lu yıllar boyunca sürdürülen Köy Eğitmen Kursları gibi uygulamalar aracılığıyla kurumsal bir birikim oluşturmuştur. Bu birikimler, köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla **Köy Enstitülerine**, giden yolu açmıştır.

2.1 Köy Enstitüleri ve Sonrası

Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme tarihinde Köy Enstitülerine ayrı bir başlık altında değinmek gerekmektedir, çünkü Köy Enstitüleri, kırsal kesimin eğitim yoluyla kalkınmasını hedefleyen özgün bir öğretmen yetiştirme modeli olarak Cumhuriyet'in eğitim anlayışında önemli bir yer tutmuştur. 1940 yılında 3803 sayılı yasa ile kurulan bu kurumlar, özellikle köy kökenli öğrencileri öğretmen olarak yetiştirerek yeniden köylere göndermeyi amaçlamış; böylece hem öğretmen ihtiyacını karşılamayı hem de köylerde sosyal, kültürel ve ekonomik dönüşümü, diğer ifadeyle *"Anadolu aydınlanmasını"* sağlamayı hedeflemiştir. Programlarında kuramsal eğitimin yanı sıra uygulamaya, üretime ve iş içinde eğitime ağırlık verilmiş; öğrenciler tarım, zanaat ve teknik alanlarda da donatılmıştır. Kısa sürede önemli kazanımlar elde edilmesine rağmen, çeşitli siyasal ve toplumsal tartışmaların etkisiyle Köy Enstitüleri 1954 yılında kapatılmıştır. Buna karşın, öğretmen yetiştirme tarihindeki yenilikçi, aydınlanmacı yaklaşımı ve eğitim felsefesiyle Köy Enstitüleri, Türk eğitim sistemi açısından kalıcı bir miras bırakmıştır.

Köy Enstitülerinin kapatılması, 1940'ların sonu ve 1950'lerin başında Türkiye'de çok partili hayata geçişle birlikte sertleşen siyasi iklimin, Soğuk Savaş'ın yarattığı antikomünist söylemin ve toprak ağaları ile muhafazakâr çevrelerin baskısının bir sonucu olarak değerlendirilmelidir. Köy Enstitüleri, köylüyü edilgen bir konumdan çıkarıp üretim süreçlerine, eleştirel düşünmeye ve toplumsal dönüşüme katmayı amaçlayan yapısıyla, dönemin egemen güç ilişkilerini tehdit eden bir "aydınlanma" projesi olarak algılanmış; bu nedenle "ideolojik" olmakla suçlanarak önce işlevsizleştirilmiş, ardından 1954 yılında kapatılmıştır. Bugün eleştirel pedagoji açısından bakıldığında ise Köy Enstitüleri, Paulo Freire'nin diyalog, praksis ve özgürleştirici eğitim anlayışıyla büyük ölçüde örtüşen, yerel bilgiyle evrensel bilgiyi buluşturan, eğitimi tabana yayarak toplumsal gelişmenin - özgürleşmenin aracı olarak gören erken ve özgün bir deneyim olarak öne çıkmıştır. Bu bağlamda kapatılmaları, yalnızca bir eğitim kurumunun sona

erdirilmesi değil, aynı zamanda Türkiye'de eleştirel, katılımcı ve toplumu dönüştürücü - aydınlatıcı bir eğitim anlayışının, siyasi kaygılarla kapatılmasını, Anadolu aydınlanmasının kesintiye uğratılması, olarak okunmalıdır.

Köy Enstitülerinin kapatılmasına ilişkin şu kısa notu düşmek gerekir. Kapatılmaya giden süreç, 07 Ağustos 1946 yılında kurulan Recep Peker hükümetinde Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel'e, görev verilmemesiyle başlamıştır. İsmet İnönü, Reşat Şemsettin Sirer'i Milli Eğitim Bakanı olarak atar. Sirer, Köy Enstitülerine inanan bir bakan olmadığından, kapatılması yönündeki tartışmalar onun için bir şey ifade etmez. 27 Kasım 1947'de Yüksek Köy Enstitüsünü, 28 Haziran 1948'de de Eğitmen Kurslarını kapatır. *"Köy Enstitülerinde hem öğretmen hem demirci hem marangoz çıkacak? Bu bir hayaldir (Sazak, 2019)!"* diyen Bakan Sirer, Köy Enstitülerinde öğrencilerin ikinci sınıftan itibaren başlayan bazı dallarda ustalaşma ve kendini daha da geliştirme uygulamasını yürürlükten de kaldırır.

14 Mayıs 1950'de Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle birlikte eğitim politikalarında belirgin bir yön değişikliği yaşanmış; bu sürecin bir sonucu olarak Köy Enstitüleri, 27 Ocak 1954 tarihinde kapatılmıştır. Köy Enstitülerinin yerine, köy ve kent ayrımı gözetmeksizin ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla altı yıllık eğitim süresine sahip **İlköğretmen Okulları** kurulmuş ve öğretmen yetiştirme sistemi bu yapı üzerinden yeniden düzenlenmiştir.

İlköğretmen Okullarının eğitim süresi, 1970–1971 öğretim yılında bir yıl artırılmış; öğretmenliğin mesleki statüsünü yeniden tanımlayan temel yasal çerçeve ise 1973 yılında yürürlüğe giren ***"1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu"*** ile oluşturulmuştur. Anılan Kanun'un 43. maddesinde öğretmenlik, ***"devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği"*** olarak tanımlanmış; bu tanımla birlikte öğretmenlerin yükseköğrenim görmesi temel ilke hâline getirilmiştir. Bu doğrultuda, 1974–1975 öğretim yılında köklü bir geçmişe sahip İlköğretmen Okullarının bir bölümü işlevlerini yitirmeleri gerekçesiyle üç yıllık **Öğretmen Liseleri**ne dönüştürülmüş, geri kalanları ise kapatılmıştır.

- 1974–1975 öğretim yılından itibaren ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla liseye dayalı iki yıllık **Eğitim Enstitüleri** açılmaya başlanmıştır. Ancak Eğitim Enstitüleri, 1975–1980 yılları arasında öğretim elemanı yetersizliği, genellikle düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin kabul edilmesi ve dönemin yoğun siyasal çatışma ortamı gibi ciddi sorunlarla karşı karşıya kalmış; bu koşullar altında normal öğretim programlarının yanı sıra **"hızlandırılmış eğitim"** uygulamalarına yönelmek zorunda kalmıştır.

- 1959–1960 öğretim yılında Buca'da bir Eğitim Enstitüsünün daha açılmasıyla bu kurumların sayısı beşe yükselmiş; 1978 yılına gelindiğinde ise sayı 18'e ulaşmıştır. Yine de artan ortaokul öğretmeni ihtiyacının karşılanamaması, "farklı çözümleri" gündeme getirmiştir.

- Bu çerçevede, 1974 yılında **"Gece Öğretimi"** (15.000 mezun) ve **"Mektupla Öğretim"** (42.141 mezun), 1978 yılında ise **"Hızlandırılmış Eğitim"** (70.557 mezun) yoluyla, yeterli mesleki formasyon kazanmadan çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir. Toplamda yaklaşık 120.000 kişiyi kapsayan bu uygulamalar, öğretmen açığını gidermede niceliğin ön plana çıkarıldığını, buna karşılık **nitelik sorunu**nun büyük ölçüde göz ardı edildiğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

- Son olarak, öğretmen yetiştirme sisteminde niteliği artırmaya yönelik bir adım olarak 1978–1979 öğretim yılında **Eğitim Enstitüleri**nin öğrenim süresi **dört yıla çıkarılmış** ve bu kurumların adları **Yüksek Öğretmen Okulu** olarak değiştirilmiştir.

Sonuç olarak cumhuriyetin kuruluşundan YÖK'ün (06 Kasım 1981) kuruluşuna kadar geçen sürede öğretmen yetiştirmede, nitelik sorunu yaşandığını ve öğretmen yetiştiren kurumlara siyasi müdahalelerle sürekli değişikliğe gidildiğini ve genel kabul gören bir öğretmen yetiştirme programının yerleşemediğini görmekteyiz.

3. YÖK Sonrası Öğretmen Yetiştirmede Değişim

1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayı ve 6 Kasım 1981) ve bunu tamamlayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (41 Sayı ve 20 Temmuz 1982 tarih) ile Türk yükseköğretim sisteminde kapsamlı düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemeyle; Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumlarıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları da **(İki yıllık Eğitim Enstitüleri ve 4 yıllık Yüksek Öğretmen Okulları)** üniversitelere bağlanmışlardır. Bu süreçte, öğretmen yetiştiren kurumların adları, öğretim süreleri, bölüm ve program yapıları vb. unsurlarında da değişiklikler olmuş veya yenileri açılmıştır (YÖK, 2007).

- 25 Temmuz 1982 yılında **"Eğitim Yüksek Okulu"** adıyla üniversitelerin çatısı altına alınan ve 1983 yılında toplam 17 olan Eğitim Yüksek Okullarının sayısı; 1984 yılında 20'ye, 1986 yılında 21'e, 1987 yılında 22'ye, 1989 yılında 23'e ve 1990 yılında da 24'e çıkmıştır.

- YÖK, tüm öğretim programlarına ilişkin düzenlemelere girişmeden önce **"pedagojik formasyon"** programını ele almıştır. Kurul, 1982 yılında düzenlenen XI. Millî Eğitim Şûrası kararlarını da dikkate alarak pedagojik formasyon programını (**19 Kasım 1982** tarih ve 220/5880 sayılı yazı ile) belirlemiştir.

- Aradan 3 yıl geçmeden Millî Eğitim Bakanlığının talebi üzerine YÖK, (**27.09.1985** tarih ve 85.52.845 sayılı karar ile) **pedagojik formasyon**da yeniden düzenlemeye gitmiştir.

- Aradan 4 yıl geçmeden, XII. Millî Eğitim Şûrası'nın **(18 - 22 Haziran 1988)** gündem maddelerinden biri öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimde öğretmenlere uygulanan genel kültür programının, 21. Yüzyılda üstün vasıflı insan yetiştirilmesi hedefine uygun karar alınarak, 4 yıllık Eğitim Yüksekokullarının Pedagojik Formasyon programları değiştirilir.

- **1989-90** öğretim yılından itibaren, YÖK kararıyla iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süresi, 4 yıla çıkarılmıştır.

- **1992-93** öğretim yılından itibaren Eğitim Yüksek Okulları ya Eğitim Fakültelerine (11 Temmuz 1992 tarih ve 3837 Sayılı Yasa), ya da bu fakülteler içinde **"sınıf öğretmenliği"** ve **"okulöncesi eğitimi öğretmenliği"** programlarına dönüştürülmüşlerdir (YÖK, 2007).

YÖK sonrasında da öğretmen yetiştirme eğitiminde değişmeyen tek şeyin, kısa aralıklarla öğretmen yetiştirme programlarında değişiklikler olduğu görülmektedir.

4. YÖK - Dünya Bankası: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin 1990'lı yıllarda geçirdiği yapısal dönüşüm, yalnızca pedagojik ya da akademik gerekçelerle açıklanamayacak ölçüde siyasal, ekonomik ve uluslararası dinamiklerle iç içe ilerlemiştir. Bu bağlamda, Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP), öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılmasında belirleyici bir kırılma noktası olarak öne çıkmaktadır. Dünya Bankası tarafından sağlanan krediyle yürütülen MEGP, öğretmen yetiştirme eğitiminde "kalite" hedefini merkeze alırken, bu hedefin hangi anlayışla ve hangi ölçütlerle tanımlandığı meselesini de beraberinde getirmiştir.

a) Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)

"Dünya Bankası" tarafından Türkiye'ye sağlanan bir kredi ile yürütülen Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGP) alt bölümlerinden birisi de "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" bölümüydü. Projenin bu bölümü MEB - Yükseköğretim Kurulu işbirliği ile yürütülmüştür. Proje, **1 Aralık 1994** tarihinde, üç yıllık bir proje olarak başlamış, daha sonra **30 Haziran 1999**'a kadar uzatılmıştır. Projenin temel amacı, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için, **öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasıdır** (YÖK, 2007:44).

b) Eğitim Fakültelerinin Akademik Değerlendirilmesi (Akreditasyon ve Standartlar)

Proje kapsamında gerçekleştirilen bir başka etkinlik de öğretmen eğitiminde kalite güvencesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen **"öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon"** çalışmasıdır. Çalışma, **Ekim 1998 – Temmuz 2001** tarihleri arasında **"iki yabancı danışman"** ve Eğitim Fakültelerinden

seçilmiş 13 öğretim üyesi ile birlikte yürütülmüştür (YÖK, 2007:46). Ayrıca proje, eğitim fakültelerini program içeriklerinden bölüm yapılarına kadar yeniden yapılandırmayı amaçlamış; İngiliz Kültür Heyeti ve Arizona State University'den teknik destek almıştır (Tezgiden-Cakcak, 2015).

Yeni Yapılanmanın Gerekçeleri: Sorunlar ve Yetersizlikler

Yükseköğretim Kurulu, yeni düzenlemenin temel gerekçesi olarak, yaklaşık 15 yıllık sürede gelinen noktada, **"... Eğitim Fakültelerinin yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma ve benzeri sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen gereksinimini karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik olarak yetersiz kaldığı"** saptamasını yapmıştır (YÖK, 1998). Yine aynı YÖK *"Ama maalesef sık sık değiştirilen ve yenileştirildiği söylenen eğitim fakültelerinin yapılanmaları nedense her seferinde büyük eksikliklerle yeniden karşımıza çıkmaktadır"* tespitinde bulunmuştur (YÖK, 2007). Bu tespitler:

1. Pek çok durumda Eğitim Fakülteleri ile Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında **yapılan iş açısından tekrarlar** ortaya çıkmıştır. Aynı kampüs içinde her iki kurumu da barındıran bazı üniversitelerimizde Eğitim Fakülteleri, Fen-Edebiyat Fakültelerinin yaptıkları işi yapar hale gelmişlerdir. Dahası, bazı üniversitelerimizde Fen-Edebiyat Fakültesi neredeyse Eğitim Fakültesi içinde örgütlenmiştir. Bu ve benzeri eğilimler, kurumlar arasında amaç ve hedef karmaşası yaratmakta, yükseköğretime ayrılan sınırlı kaynaklar israf edilmekte, bu ortam içinde yetişen akademisyen adayları yanlış akademik normlar edinmektedir.

2. Yukarıdaki sorunla ilişkili olarak, son yıllarda Eğitim Fakültelerinin belli alanlarındaki araştırma görevlileri, alan öğretiminden çok, fen-edebiyat fakültelerinde olduğu gibi "temel araştırmalar" yapmanın doğal bir etkinlik olduğunu kanıksamaya, alanın öğretimi ile uğraşmayı, bu konuda araştırma yapmayı ve hizmet üretmeyi ikinci sınıf bir iş olarak görmeye başlamışlardır. Oysa, Eğitim Fakültelerinde kritik ihtiyaç, alan öğretimine yönelik uzmanlaşmanın geliştirilmesidir. Geride bıraktığımız on beş yıl içinde öğretmen yetiştirme işlevi sadece Eğitim Fakülteleri tarafından yerine getirildiği halde, **alan öğretimine ilişkin uzmanlaşma yeteri kadar gelişmemiş**, bu konudaki araştırma ve hizmet geliştirme etkinlikleri oldukça zayıf kalmıştır (YÖK, 2007).

1997 Programındaki "Öğretmen"

Gelişen bilgi teknolojilerinin okulda kullanımını ve öğretimde gerekli olan çeşitli materyallerin geliştirilmesini ön plana alan dersler yoluyla öğretmen adaylarının bilgisayar, internet, çoklu ortam, televizyon, video, projeksiyon cihazları gibi çeşitli teknolojileri tanımaları ve öğretimde kullanmaları amaçlanmıştır. Bu şekilde **geleceğin öğretmeninin, teknolojiyi tanıyan ve öğretimde etkili ve verimli bir şekilde işe koşabilen** nitelikte olması öngörülmüştür. "İyi öğretmenin sınıfını etkili ve verimli bir biçimde yönetmesi ve sınıfta öğrenmeye

uygun bir ortam oluşturması gerektiği" anlayışından yola çıkılarak, sınıf yönetimini ve disiplinini ön plana alan bir ders, yeni formasyon programına konmuştur. Konu alanının öğretimine ayrılan saatler arttırılmış ve uygulamalı olarak öğretmen adaylarının konu alanına özgü çeşitli öğretim yöntem ve stratejilerini, öğrenme-öğretme süreçlerini, materyallerini, planlama ve değerlendirme etkinliklerini öğrenmeleri ve denemeleri amaçlanmıştır (YÖK, 1998: 5).

Yeni programda yer alan ders içerikleri ayrıntılarıyla verilmiş, mümkün olduğu kadar seçmeli derslere zaman ayrılmış, ders yüklerinin dönemlere göre dengeli dağılımına dikkat edilmiş, bilgisayar dersi tüm öğretmen yetiştirme programlarına konarak öğretmen adaylarının temel bilgisayar kullanma becerilerini kazanmaları ve bilgi teknolojilerini yakından tanımaları amaçlanmıştır (YÖK, 1998: 7–8).

1997 Düzenlemesine Yapılan Eleştiriler

1997 program düzenlemesini, programlarda, öğretmenlik için çok gerekli olan **"genel kültür" boyutunun göz ardı edilmiş olması ve psikoloji, sosyoloji, felsefe, eğitim tarihi gibi derslerin yer almaması** eleştirilmiştir: Eşme (YÖK, 2007:61) programda, temel yeterlik alanlarının (gelişim, öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme vb.) uygun olmayan biçimde birleştirilmesi, kredi ve saatlerinin azaltılması ve kur tanımlarının yanlış yapılmasını eleştirmiştir.

Düzenleme iki açıdan daha eleştirilebilir:

- **Birincisi**, düzenlemenin "öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, özellikle alan derslerinde öğrenilen bilgi ve becerilerin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasına yönelik olarak düzenlenmesine özen gösterilmiştir" gerekçesiyle, Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri adeta "alan dersleri"nin destekleyicisi, alt uzantısı, onları etkin kılmaya yönelik dersler olarak görülmüştür.

- **İkincisi** psikoloji, sosyoloji, felsefe, eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi gibi derslerin hem Öğretmenlik Formasyonu Dersleri içinden hem de eğitim fakültesi programından tamamen çıkarılmasıyla öğretmenlik mesleğinin "aydınlanmacı" ve "toplumsal" yönü göz ardı edilmiştir. YÖK'ün Dünya Bankasıyla birlikte, öğretmen eğitimi programını düzenleme gerekçesinden, sınıf ortamının teknolojik düzenleyicisi yeni bir öğretmen modeli ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, 1997 program düzenlemesiyle somutlaşan bu yaklaşım, öğretmeni teknolojiyi etkin kullanan, sınıfı verimli yöneten ve önceden tanımlanmış öğrenme hedeflerini gerçekleştiren bir uygulayıcı olarak kurgulamıştır. Bilgi teknolojileri, sınıf yönetimi ve alan öğretimine ağırlık verilmesi, ilk bakışta çağdaşlaşma hamlesi olarak sunulsa da; psikoloji, sosyoloji, felsefe ve eğitim tarihi gibi derslerin program dışına itilmesi, öğretmenliğin entelektüel ve toplumsal

boyutunu zayıflatmıştır. Bu tercihler, öğretmeni yalnızca sınıf içi teknik süreçlerin yöneticisi olarak konumlandırmış; eleştirel düşünen, toplumsal sorumluluk taşıyan ve eğitim olgusunu tarihsel bağlamı içinde kavrayan bir "aydın" profili arka plana düşmüştür.

Eleştirel pedagoji, öğretmeni yalnızca bilgiyi aktaran değil, bilgiyi problemleştiren, toplumsal sorunlar ile iktidar ilişkilerini görünür kılan; öğrencileri eleştirel bilinç geliştirmeye teşvik eden bir özne olarak tanımlar. Oysa MEGP ve 1997 düzenlemesi, öğretmenlik meslek bilgisini alan derslerinin bir uzantısı olarak kurgulamış; pedagojik bilgiyi, öğretim süreçlerini "etkin" kılmaya hizmet eden ikincil bir araç düzeyine indirgemiştir. Bu durum, öğretmenliğin politik ve toplumsal sorumluluk boyutlarının sistematik biçimde dışlanmasına yol açmıştır.

5. Öğretmenlik Mesleğinin "Belirsiz" Dönüşümüne Tanıklık: Milli Eğitim Akademileri

> ***YÖK, (1997):*** *"Ama maalesef sık sık değiştirilen ve yenileştirildiği söylenen eğitim fakültelerinin yapılanmaları nedense her seferinde büyük eksikliklerle yeniden karşımıza çıkmaktadır."*

YÖK'ün (1997) bu tespit ve eleştirisi güncelliğini korurken, Milli Eğitim Akademisiyle bugün, Öğretmen Yetiştirme Eğitiminin yeniden (2025-2026) **"belirsiz"** bir döneme girdiğine tanıklık etmekteyiz.

Bugün, Milli Eğitim Akademileri, Öğretmenlik Meslek Kanunu yalnızca pedagojik bir dönüştürme olarak değil; merkeziyetçi yönetim eğilimlerinin güçlendiği, buna göre kamu istihdam politikalarının yeniden düzenlendiği ve kronikleşen ekonomik krizlerin kamu politikalarını, istihdamı doğrudan etkilediği siyasal ortamda gündeme gelmiştir. Bu nedenle Millî Eğitim Akademileri, yalnızca öğretmen yetiştirme alanında teknik bir düzenleme olarak değil; Türkiye'de eğitim sisteminin siyasal, kurumsal ve ekonomik yönelimleriyle birlikte değerlendirilmesi gereken "merkeziyetçi" ve iktidarın siyasi yönelimine uygun bir politika tercihi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB), masa başında hazırladığı Öğretmenlik Mesleği Kanunu (ÖMK) TBMM'de muhalefetin, Eğitim sendikalarının itirazlarına rağmen, mecliste kabul edilmiştir.

18.10.2024 tarihli Resmî Gazetede yayımlanan 7528 Sayılı "Öğretmenlik Mesleği Kanunu" ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü lağvedilerek yerine **01.01.2025** tarihinde **"Millî Eğitim Akademisi"** kurulmuştur.

Milli Eğitim Akademileri, öğretmen yetiştirme ve istihdam sisteminde **"köklü"** bir dönüşüm iddiasıyla 2024 yılı itibarıyla gündeme gelmiş; ancak ilan edilen hedefler ile altyapısını planlamaya ilişkin adımlar arasındaki uyumsuzluklar,

sürecin başından itibaren ciddi bir belirsizlik alanı üretmiştir. Akademilerin kuruluşu, işleyişi ve öğretmenliğe geçişteki rolü, farklı tarihlerde yapılan açıklamalar, yönetmelikler ve basına yansıyan haberler incelendiğinde, tutarlı, planlı ve öngörülebilir bir politika çerçevesi sunmaktan uzak olduğu görünmektedir.

Millî Eğitim Akademileri, öğretmen yetiştirmeyi *"bir merkeze"* toplayan model olarak kurgulanmıştır. Bu modelin özeti niteliğindeki *"AGS'ye herkes girsin, ben içinden seçip öğretmen yapayım"* anlayışı, öğretmenlik meslek eğitiminde eğitim fakültelerinin asli rolünü büyük ölçüde göz ardı etmektedir. Böyle bir yaklaşım, eğitim fakültesi mezunları ile diğer lisans programlarından mezun olanları Millî Eğitim Akademilerinin kapısında aynı konuma getirerek eğitim fakültesi mezunları açısından bir haksızlık ve eşitsizlik algısı doğurmaktadır.

Bu model, öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecini yeniden tanımlamakta; eğitim süreleri, ders içerikleri, ölçme ve değerlendirme ölçütleri ile istihdam koşulları açısından ve eğitim fakültesi mezunlarını sıradanlaştıran, yeni bir yapı önermektedir. Ancak söz konusu yapılanma, kamuoyuna çoğunlukla "nitelik artırma", "uygulama ağırlıklı eğitim" ve "mesleğe daha iyi hazırlık" söylemleriyle sunulmasına karşın, uygulamaya ilişkin birçok boyutun belirsiz ve plansız olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca, insan ve davranışı odaklı bir yapıyı (eğitimi) **"köklü"** bir dönüşüm iddiasıyla yıkıp yeniden inşa etmek, Eğitim Bilimleri açısından bakıldığında, bilimsel bir uygulama değildir. Milli Eğitim Akademileri daha kuruluş aşamasında birçok belirsizlikleri, tutarsızlıkları, çelişkileri içinde barındırmaktadır. Üzerinden henüz bir yıl bile geçmeden, daha uygulama ortada yokken birçok değişikliğe gidilmiştir. Hal böyle iken, uygulama aşamasında ve uygulama sonrasında ortaya çıkacak sorunlarla ilgili akademide eğitim görmüş öğretmenler tekrar tekrar "akademi"ye çağrılıp, eksiklikler düzeltilme yoluna mı gidilecektir?

Oysa eğitim bilimi (bilim) eğitimde **"köklü"** dönüşümlerin, **"yık yeniden kur"** gibi uygulamaların olamayacağını; bunun yerine eğitimde geçmişin birikimleri üzerinden değişen zamanı, koşulları ve ihtiyaçları karşılayacak revizyonların yapılması gerektiğini öngörür.

Zaten hali hazırda dört öğretmen yetiştirme türü (Eğitim fakültelerinin lisan programları; İlahiyat fakültelerinin kendi içinde verdikleri pedagojik formasyon; eğitim fakültesi dışında diğer lisans sürecinde ve mezunlara verilen pedagojik formasyon) vardı, buna bir de tüm belirsizlikleriyle öğretmen akademileri eklenmiş oldu.

Bu bölümün amacı, Millî Eğitim Akademilerinin kurulmasıyla birlikte öğretmen yetiştirme sisteminde ortaya çıkan yapısal belirsizlikleri, politika tutarsızlıklarını ve uygulama öncesinde dahi yapılan sık değişiklikleri ve arka plandaki ideolojik belirtileri, eleştirel bir perspektifle görünür kılmaktır. Akademilerin "nitelik

artırma" söylemiyle sunulan iddiaları ile bu iddiaları destekleyecek bilimsel, pedagojik ve yönetsel altyapı arasındaki uyumsuzluklar; öğretmen yetiştirme gibi insan ve toplum merkezli bir alanda **"köklü dönüşüm"** söyleminin eğitim bilimi açısından ne ölçüde karşılık bulduğunu sorgulamaktır. Bu çerçevede, **"yapay zekâ"** ve hızla değişen toplumsal koşullar çağında, öğretmen yetiştirme politikalarının hâlâ deneme-yanılma mantığıyla ve **"göç yolda düzülür"** anlayışıyla şekillendirilmesinin olası sonuçlarına dikkat çekmek hedeflenmektedir. Evet, **"Yapay zekâ çağındayız."** Yapay zekâ hız, öngörü, veri temelli planlama ve simülasyon demektir. Hâlâ insan ve davranışı (öğretmen eğitimi) odaklı önemli bir konuda plan yapılamıyorsa, sorunu araçlarda değil, zihniyette arayacağız.

Şimdi Öğretmenlik Meslek Kanununun yayınlandığı tarihten bu yazının yayınlanacağı güne kadar geçen "bir yıllık "sürede yaşananlara, soruna ilişkin yazılan yazılara, yapılan eleştirilere, açıklamalara, belirsizlikler ve tutarsızlıklara tanıklık edeceğiz. Bu tanıklığı, Millî Eğitim Akademisinin "belirsizliğini" ortaya koyan haber, yazı, yorum ve belgeleri önce kronolojik ve betimsel olarak sunum; ardından bu dokümanlar üzerinden eleştirel ve analitik bir değerlendirme, yoluyla yapacağız.

Yolda Düzülmeye Çalışılan Göç: Milli Eğitim Akademileri

18 Ekim 2024 Öğretmenlik Meslek Kanunu Resmî Gazetede yayınlandı. 13 sayfalık kanunun 4 sayfası Akademi ile ilişik kesme, disiplin cezaları ve disiplin cezası gerektiren fiili ve davranışlara ayrılmış. Ayrıca Madde 9 (4) "Hazırlık eğitimine alınacaklara 7/4/2021 tarihli ve 7315 sayılı Güvenlik Soruşturması ve Arşiv Araştırması Kanununa göre güvenlik soruşturması ve arşiv araştırması yapılır" maddesi Anayasa'ya aykırı olduğu gerekçesiyle Eğitim-Sen, Anayasa Mahkemesine iptal başvurusu yapmıştır.

05 Haziran 2024: *Öğretmenlik Mesleği ve Milli Eğitim Akademisi Kanunu Taslağı'nın detayları ortaya çıktı. Öğretmen adaylarına akademi öncesi güvenlik soruşturması ve arşiv taraması yapılacak. (https://www.gazeteduvar.com.tr/ogretmenlik-meslegi-ve-milli-egitim-akademisi -kanun-taslaginin-detaylari-ortaya-cikti-haber-1696466)*

4 YILLIK ÜNİVERSİTENİN ÜZERİNE 3 DÖNEM AKADEMİ EĞİTİMİ

Merkezi Ankara'da olan Milli Eğitim Akademisi, ***30 ilde kurulacak****.*

Akademiye kabul edilen adaylara bin ek göstergenin memur aylık katsayısı ile çarpımı kadar maaş verilecek. Bu rakamın da ***23 bin TL*** *gibi bir ücrete denk geldiği ifade edildi.*

Milli Eğitim Akademisi web sayfasında yer alan bilgilere göre adayların eğitim süreleri Eğitim Fakültesi mezunları için ***3 dönem****, diğer fakültelerden mezun olanlar için ise* ***4 dönem*** *olarak uygulanacak.*

06 Ekim 2024: Öğretmenlikte %95 Doluluk Oranı: Bakan Tekin'den Önemli Uyarı! "Tercihinizi Buna Göre Yapın!"

(https://www.sabirgazetesi.com/ogretmenlikte-95-doluluk-bakan-tekinden-onemli-uyari)

*Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin, katıldığı bir canlı yayın programında, öğretmenlik mesleğindeki **"doluluk oranı"nın %95'e** yaklaştığını açıkladı. Öğretmen adaylarına "tercihinizi buna göre yapın" uyarısında bulundu. Bu sözler, eğitim fakültelerinden mezun olmayı planlayan gençler için geleceğe dönük önemli bir yol gösterici niteliğinde.*

*Bakan Tekin, geleceğe dair planları da net bir şekilde ortaya koydu: **"Yılda 6 bin ile 8 bin öğretmen atayacağız. Öğretmen olmak isteyenler, tercihlerinizi buna göre yapın."** Gelecekte öğretmenlik mesleğini seçmek isteyen adaylar için dikkat edilmesi gereken bir uyarı niteliği taşıyor.*

***04 Ocak 2025:** KPSS'nin kaldırılmasıyla öğretmenliğe girişin tek yolu haline getirilen Milli Eğitim Akademisi, açılmayan akademiler, belirsiz takvim, güvenlik soruşturmaları ve yönetim yapısına yönelik eleştiriler nedeniyle öğretmen adaylarını uzun ve sorunlu bir bekleyişe sürüklüyor. (https://www.babaocagi.com.tr/milli-egitim-akademisi-tartisma-yaratti-ogretmen-adaylari-icin-belirsizlik-suruyor)*

Akademilerin henüz açılmaması, branş dağılımlarının ilan edilmemesi ve eğitim sürecine dair ayrıntıların açıklanmaması, öğretmen adaylarını belirsiz bir bekleme sürecine sürükledi. Bu durum, hem mesleğe giriş süresini uzatıyor hem de öğretmen açığının derinleşmesine yol açıyor.

***04 Ocak 2025:** KPSS gitti, akademi geldi: Elemeyi geçemeyen öğretmen olamayacak! (https://t24.com.tr/haber/kpss-gitti-akademi-geldi-elemeyi-gecemeyen-ogretmen-olamayacak,1288268)*

Millî Eğitim Akademisi ile öğretmenliğe giriş sistemi kökten değişirken, akademilerin açılmaması ve belirsizlikler öğretmen adaylarını bekleme sürecine soktu. Güvenlik soruşturmaları ve yönetim yapısına ilişkin tartışmalar yeni modele yönelik eleştirileri artırdı.

KPSS'nin kaldırılmasıyla öğretmenliğe girişin tek yolu olarak belirlenen akademilerde, eğitim fakültesi mezuniyeti ve pedagojik formasyon yeterli sayılmıyor. Akademiye Giriş Sınavı'na (AGS) 13 Temmuz'da giren binlerce aday, takvime göre 1 Ocak'ta başlaması gereken eğitimler için hâlâ belirsizlik yaşıyor. Akademilerin açılmaması, branşların ilan edilmemesi ve eğitim takviminin açıklanmaması, öğretmen adaylarının bekleme süresini uzattı.

05 Ocak 2025: 'Atanmak için artık diploma yetmiyor: 'Akademi, öğretmenleri özel sektöre itiyor' Fatih SAYGIN*: (https://www.gazeteduvar.com.tr/atanmak-icin-artik-diploma-yetmiyor-akademi-ogretmen-leri-ozel-sektore-itiyor-haber-1747019)*

'ÖĞRETMENLİĞİ BU ŞARTLARDA SEÇMEMİŞTİK'

Akademi uygulamasının lisans eğitimlerinin tanınmaması anlamına da geldiğini ifade eden Eğitim Fakültesi mezunu Yaldız, sözlerini şöyle sürdürdü: "Akademide bize tekrar alan derslerimizi verecekler. Fakat ben bu dersleri lisans eğitimimde aldım, sınavları geçtim ve yeterliliği sağladım. Tekrardan yeterlilik sağladığım bir konuda beni yeniden bir öğrenci hayatına döndürecekler. 5,5 yıla uzayan eğitim hayatı tıp fakültelerinde var. Bu şartlarda seçmedik bu bölümü. Yeni tercih edecek arkadaşlar bunu göz önünde bulunduracaklardır. AGS'ye gireceğim ama belirsizlik yüzünden hazırlanamıyorum." (Röportajdan alıntıdır.)

13 Ocak 2025: *Öğretmenliğe girişte AGS (Akademi Giriş Sınavı) belirsizliği*

2025 yılından itibaren öğretmenliğe girişte KPSS yerine artık AGS söz konusu olacaktır. Yani kamuoyunda birçok kişi tarafından ifade edilen "KPSS kaldırıldı" şeklindeki bilgi yanlıştır. KPSS kaldırılmadı, sadece adı ve içeriği değişti. (Mehmet Gürer. mgurer@yahoo.comhttps://t24.com.tr/)

13 Ocak 2025: Öğretmenliğe Girişte AGS (Akademi Giriş Sınavı) Belirsizliği

T24'ten Mehmet Gürer'in, 13.01.2025 tarihli yazısında, Milli Eğitim Akademisi, Akademi Giriş Sınavına ve getirdiği belirsizliklere ilişkin tespitlerini özetlersek (mgurer@yahoo.comhttps://t24.com.tr/):

AGS'ye giren öğretmen adayları, sınavdan sonra doğrudan atanmayacak; Millî Eğitim Akademisi'nde süresi ve içeriği henüz netleşmemiş 3–4 dönemlik bir eğitime alınacaktır. Ancak hem sınavın yapısına hem de akademi sürecine ilişkin temel unsurlar belirsizliğini korumaktadır. MEB-AGS kapsamındaki derslerin soru sayıları ve konu dağılımları açıklanmamış; ÖABT'de alan eğitimi sorularının durumu netleştirilmemiştir. Ayrıca Millî Eğitim Akademisi'nin ne zaman başlayacağı, hangi illerde yürütüleceği ve adayların bu süreçte alacağı ücret gibi kritik konular da kamuoyuyla paylaşılmamıştır.

Bu belirsizlikler, adayların sınava hazırlık sürecini plansız ve maliyetli hâle getirmekte; fırsat eşitsizliği yaratmakta ve sınavın adil, güvenilir ve şeffaf bir ölçme aracı olma niteliğini zedelemektedir. ***Sürekli değişen ve açıklanmayan çerçeve, adaylar üzerinde ciddi psikolojik baskı oluşturmakta, motivasyon kaybına yol açmaktadır. Sonuç olarak, yaşanan belirsizlikler yalnızca bireysel kariyerleri değil, öğretmen yetiştirme sistemine duyulan güveni de sarsmaktadır. Adaylar, şeffaf ve öngörülebilir bir sınav ve eğitim süreci için Millî Eğitim Bakanlığı'ndan acil açıklama beklemektedir.***

16 Ocak 2025: MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI AKADEMİ GİRİŞ SINAVI'NA İLİŞKİN KONU DAĞILIMI BELLİ OLDU *https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanligi-akademi-giris-sinavina-iliskin-konu-dagilimi-belli-oldu/haber/36081/tr*

Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS) 2025 Akademi Giriş Sınavı (AGS) ile 2025 Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine (ÖABT) ile ilgili konu dağılımları ile sınava ilişkin ayrıntılar açıklandı.

04 Şubat 2025*: Milli Eğitim Akademileri ne zaman faaliyete geçecek?*

Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin, ***Milli Eğitim Akademisinin 1 Eylül 2025 tarihine kadar kurumsallaşmayı tamamlamış ve faaliyete geçmiş olacağını söyledi*** *(AA).*

Soru: "Eğitim fakülteleriyle Akademi'deki eğitim arasında nasıl bir fark var? Adaylar eğitim fakültesinde görmediği neyi görecek?"

Yusuf Tekin: ***Milli Eğitim Akademisi'nin akademik eğitim yerine okullarda anlatılacak program çerçevesine odaklanılacak, çocuklara ne öğretmek isteniyorsa Akademi de bunun üzerine odaklanılacak.***

Soru: Adaylara eğitim fakültesinde görmediği ne öğretilecek?

Cevap: Akademide eğitim yerine okullarda anlatılacak programa odaklanılacak; çocuklara ne öğretilmek isteniyorsa ona odaklanılacak.

Biz de şu soruyu soralım: Eğitim fakültelerinde okullarda anlatılacak program, öğrencilere öğretilecek konular öğretilmiyor mu?

05 Nisan 2025: *Milli Eğitim Akademisi ya da Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Kaosu*
https://www.perspektif.online/milli-egitim-akademisi-ya-da-turkiyede-ogretmen-yetistirme-kaosu/
BURHANETTİN DÖNMEZ
Bakanlık Kendini Tekrar Ediyor!
Mehter yürüyüşü gibi iki ileri bir geri yol almaya çalışıyoruz. Eğitim politikalarını belirleme gücüne sahip yöneticilerin hep miladı kendilerinden başlatmaları, tarih ve eğitim tarihi bilgi ve birikimlerinin yetersiz olması, bu yüzden üretilen günübirlik politikalar ve zevahiri kurtarma çabası, geçmişte yapılanları bilmeyip tekrar aynı şeyleri yapma alışkanlığı maalesef bize çok pahalıya mal olmaktadır.
Hasta ile Operatör Aynı Kişi Olamaz
Bilmedikleri şey hasta ile operatörün aynı kişi olamayacağıdır. Amaç birilerine kadro bulmak, ücret ödemek, ideolojik amaçlara hizmet etmek, mülakat derdinden kurtulmak vb. örtük amaçlar değilse, eğitim sisteminin bunca sorunu varken öncelikli konu bu mudur? Milli Eğitim Akademisi acil bir ihtiyaçtan mı kaynaklanmaktadır? Üniversitelerin verdiği eğitimin yetersiz olduğunu gösteren hangi göstergelerden hareket edilmiştir? Etki analizi yapılmış mıdır? Bunun toplumsal ve ekonomik maliyeti ne olacaktır, bakılmış mıdır? Anlaşılan o ki MEB, işleri zücaciye dükkânına girmiş fil gibi yapmayı tercih etmekte, toplumsal ve ekonomik maliyetini dikkate almamaktadır.

12 Nisan 2025: *Yusuf Tekin: Üniversiteler bilim insanı yetiştirsin, biz de öğretmen yetiştirelim (https://www.turkiyeegitim.com)*

Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin, ***"Üniversitelerimiz bilim insanı yetiştirsin, biz de bu bilim insanlarının içerisinden bizim okullarımızda anlatılacak programı bilen kişileri öğretmen olarak atayalım."*** *Millî Eğitim Bakanlığımız ile Milli Eğitim Akademisi 1 Ocak 2025 itibarıyla kuruldu,* ***1 Eylül itibarıyla de faaliyete geçecek****. Temmuz ayının ortasında da akademiye giriş sınavını ÖSYM yapacak. O sınavın neticesinde akademiye öğretmen adayı arkadaşlarımız başlamış olacak" dedi.*

Milli Eğitim Bakanının yukarıdaki açıklaması Eğitim Fakültelerinin varoluş amacını, Osmanlıdan bugüne öğretmen yetiştirme tarihini ve birikimini yok sayan bir açıklamadır. Lisans diplomasına bakılmaksızın **AGS'ye girip kazanan 2 dönemlik ders alarak sözleşmeli öğretmen olacak.** Bu aslında öğretmen yetiştirme tarihimizde örneğini yaşadığımız, eğitim fakülte mezunları dışındakileri, "hızlandırılmış öğretmen" yapma modelidir.

28 Eylül 2025: *10 bin öğretmen akademiyi bekliyor. https://www.nefes.com.tr/10-bin-ogretmen-akademiyi-bekliyor-66236*

Nefes Gazetesinden Dilan Kutlu yazısında Eğitim Akademilerinde eğitimin 1 Eylül 2025'te başlayacağı açıklanmasına rağmen başlamadığı, fiziksel mekanların tamamlanamadığını, bunun da atama sürelerini ileri tarihe sarkıttığını vurgulamaktadır. Öğretmen atamalarındaki her ileri tarih ertelemesi, milli eğitimi ücretli öğretmenliğe mahkûm etmesi anlamına gelmektedir.

Temmuz'da yapılan AGS'ye 500 bine yakın öğretmen adayı başvurdu. Ancak sadece 10 bin kişi Akademi'ye kabul edildi. Branşlarına göre kaç öğretmenin alınacağı, akademide eğitimlerin ne zaman başlayacağı ise açıklanmadı.

EN ERKEN 2027

Branşlarına göre kaç öğretmenin alınacağı, akademide eğitimlerin ne zaman başlayacağı hala açıklanmadı. Normal takvim işleseydi bu adayların en erken 2027'nin şubatında göreve başlaması öngörülüyordu.

Eğitim sendikaları, ***1 Eylül'de başlamayan bu eğitimlerin 2027'nin Eylülüne sarkacağını belirtiyor.*** *Eğitimlerin başlamamasıyla okullarda ücretli öğretmen sayısının artması endişesini de yaratıyor.*

BOŞ BİNALARI GEZİYOR

Öğretmen adaylarının eğitimine henüz başlanmamışken, Milli Eğitim Akademisi Başkanı Ali Fuat Arıcı'nın boş binaları ziyaret etmesi de tepkilere neden oldu.

25 Ekim 2025: Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Geleceği *(Yusuf APAYDIN, www.setav.org)*

Apaydın, "Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Geleceği" adlı yazısında yıllara göre eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler ile yapılan atamalar arasında orantısızlığın arttığını; öğretmen arz-talep dengesizliğinin yapısal bir sorun haline geldiğini ve bu durumun öğretmen istihdamında bir daralmaya neden olduğunu aktarmaktadır.

Apaydın'a göre bu daralmanın nedenleri: "sadece bütçe ve istihdam politikalarından değil, aynı zamanda demografik değişimden de kaynaklanıyor. Öğrenci sayısındaki azalma, sınıf mevcutlarının küçülmesi ve eğitim teknolojilerinin daha yoğun biçimde kullanılmaya başlanması, öğretmen ihtiyacını sınırlı tutmaya devam ediyor. UNESCO raporlarında küresel ölçekte öğretmen açığı büyürken, Türkiye'de tam tersine bir ***"fazlalık"*** *sorunu yaşanması, sistemin yeniden tasarlanmasını zorunlu kılıyor."*

Öğretmen Eğitiminde Beş Ayrı Model, Karmaşık Bir Yapı

1. *Eğitim fakültesi lisans programlarıyla doğrudan öğretmen yetiştirme,*
2. *İlahiyat fakültelerinin kendi içindeki organizasyonu ile öğretmeni yetiştirme,*
3. *Eğitim fakültesi dışındaki lisans öğrencilerine lisans eğitimleri sırasında, eğitim fakülteleri tarafından verilen pedagojik formasyon programları,*
4. *Eğitim fakültesi dışındaki programlardan mezun olanlara yönelik bir yıllık zaman diliminde sunulan pedagojik formasyon,*
5. *Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan Millî Eğitim Akademisi aracılığıyla öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimi.*

Apaydın, ayrıca geleceğin eğitim fakülteleri ve mezunları için yeni odak alan da tespit etmiştir. Örneğin:

Yeni Kariyer Alanları ve Çift Yetkinlik: *Mezunlar yalnızca öğretmenlik için değil, eğitim teknolojileri, özel eğitim, STEM, yabancı dil gibi alanlarda da yetkinleşmelidir. Böylece hem kamu hem özel sektörde; eğitim tasarımı, içerik üretimi, danışmanlık gibi alternatif kariyerlere yönelebilirler.*

Girişimcilik ve Eğitim Teknolojileri: *Fakülteler, öğrencilerini girişimciliğe teşvik etmeli ve onları kendi işlerini kurabilecek şekilde hazırlamalıdır. Dijital öğrenme, eğitim danışmanlığı, çocuk atölyeleri veya e-içerik üretimi gibi alanlar, mezunlar için yeni istihdam olanakları sunar. Eğitim teknolojilerine yatırım, öğretmen adaylarını dijital çağın gereklerine uyumlu hale getirir.*

Doluluk oranı % 95 olarak açıklanınca, öğretmen istihdamına ilişkin "daralma" yazıları yazılmaya başlandı. Setav.org'den Yusuf Apaydın'a göre öğretmen istihdamındaki daralmanın nedenleri: "sadece bütçe ve istihdam politikalarından değil, aynı zamanda demografik değişimden de kaynaklanıyormuş. Öğrenci

sayısındaki azalma, sınıf mevcutlarının küçülmesi ve eğitim teknolojilerinin daha yoğun biçimde kullanılmaya başlanması, öğretmen ihtiyacını sınırlı tutmaya devam ediyormuş. UNESCO raporlarında küresel ölçekte öğretmen açığı büyürken, Türkiye'de tam tersine bir "fazlalık" sorunu yaşanıyormuş, bu da sistemin yeniden tasarlanmasını zorunlu kılıyormuş." Eğitim İzleme Raporu 2025'te yer alan verilere göre, 2024-25 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitim çağında olmasına rağmen, eğitim dışında kalan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı çocuk sayısı tahmini 611 bin 612 olarak açıklandı. Zorunlu okul çağı öğrenci sayılarındaki azalmanın nedenlerinin araştırılacağı ve çözümler üretileceği yerde, öğretmen ihtiyacının daralmasına gerekçe gösterilmektedir. Apaydın'a göre, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmenin dışında sürekli öğrenme, araştırma ve danışmanlık merkezleri olmalı; eğitim fakültesinde okuyan "öğretmen" adaylarının da Yeni Kariyer Alanları ve Çift Yetkinlik; Girişimcilik ve Eğitim Teknolojilerine teşvik edilmeli önerisi bakanın "yılda 6-8 bin öğretmen alacağız. Tercihinizi ona göre yapın" uyarısıyla örtüşmektedir. Kısaca, Eğitim Fakültesine "öğretmen" olmak için giren öğrencilerin ne olarak mezun olacağı belli değildir. Milli Eğitim Akademileriyle Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme odağından uzaklaşması kaçınılmazdır.

20 Kasım 2025: *Milli Eğitim Akademisi Ne Zaman Açılıyor? Memurlar.net*

Akademi Başkanı Ali Fuat Arıcı: Toplam ***7 ilde*** *öğretmen adaylarına yönelik Eğitim ve Uygulama Merkezi kurulacak.*

Konaklama Hizmeti Ücretli Olacak

Eğitim merkezi bünyesinde konaklama talep edenlerden ücret alınacağını belirten Arıcı: "Ankara ve İstanbul'da konaklama hizmeti olmayacak. Diğer illerde kapasite dâhilinde barınma imkânı sunacağız." dedi.

Öğretmen Adaylarının Hazırlık Eğitimi 12 Ay Sürecek.

Öğretmen adaylarının yeni dönemde 12 ay boyunca eğitime tabi tutulacağını ifade eden Arıcı, programın hem teoriyi hem uygulamayı kapsayacağını belirtti:

"Adaylarımız görevlerine başladıklarında mesleğin tüm gerekliliklerini öğrenmiş, uygulamış ve deneyim kazanmış olacak."

05 Aralık 2025: *Öğretmen istihdamında yeni dönem: 10 soruda Milli Eğitim Akademisi (Anadolu Ajansı)*

Bu atamanın ardından bundan böyle öğretmen istihdamı 10 Ekim 2024'te TBMM Genel Kurulunda kabul edilen Öğretmenlik Mesleği Kanunu kapsamında kurulan Milli Eğitim Akademisi üzerinden yapılacak.

İşte Akademi hakkında merak edilenler:

1- *Milli Eğitim Akademisinin temel görevi ne olacak?*
2- *Akademiye giriş için uygulanacak süreçler neler? Sözlü mülakat yapılacak mı?*
3- *Akademide eğitimler nasıl olacak?*
4- *Akademide eğitimler kimler tarafından verilecek?*
5- *Akademideki eğitimlerin ardından kesin olarak öğretmen olunabilecek mi?*
6- *Önceki yıllarda üniversitedeki ilgili öğretmenlik programlarından mezun oldum. Akademiye katılmam şart mı?*
7- *Öğretmen adayları, hazırlık eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra ne olacak?*
8- *Kadroya geçişler ne zaman gerçekleştirilecek?*
9- *Öğretmen adaylarına konaklama imkânı verilecek mi?*

15 Aralık 2025: *Milli Eğitim Akademisi kördüğüme dönüştü*

(https://www.pervinkaplan.com/detay/milli-egitim-akademisi-kordugume-donustu/32695)

MÜFREDAT YOK, TAKVİM YOK

Milli Eğitim Bakanlığı, daha önce 1 Ocak'ta başlayacağını ve 10 bin öğretmenin alınacağını duyurduğu akademi hazırlık eğitimlerine haftalar kala kaç öğretmenin hangi branşta, hangi merkezde eğitime alınacağını açıklamadı. Ders içerikleri, öğretmenlerin akademiye başlasa bile nasıl barınacağı, besleneceği açıklanmış değil.

Öğretmen adayları, Akademi'de geçirecekleri bir yıl boyunca ayda 32 bin TL alacak. Ancak barınma, ulaşım ve yaşam giderleri öğretmenlerin kendi sorumluluğunda olacak. Eğitim için farklı illere gönderilecek öğretmenler, bir yıl boyunca evlerinden ve ailelerinden ayrı kalacak. Normal işleyişe göre Akademi'den mezun olan öğretmenler en erken 2027 Şubat'ında göreve başlayacak.

18 Aralık 2025: *Öğretmen ataması branş dağılımı bekleniyor! 2025-2026 10 bin öğretmen ataması ne zaman yapılacak? https://www.sabah.com.tr/yasam/10-bin-ogretmen-atama-ne-zaman-belli-oldu-mu-meb-ags-ogretmen-atamasinda-branslar-bekleniyor-7485510?paging=3*

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde görev almak isteyen ***binlerce aday için heyecanlı bekleyiş*** *devam ediyor. Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin'in sinyallerini verdiği 10 bin öğretmen ataması için gözler takvime çevrildi. Bu yıl ilk kez uygulanan Akademi Giriş Sınavı (AGS) puanı ile birlikte öğretmen alım sürecinde yeni bir dönem başlıyor.*

21 Aralık 2025: *Akademi Bilmecesi: 15-21 Aralık Eğitim Gündemi*

https://derslerdergisi.com/akademi-bilmecesi-15-21-aralik-egitim-gundemi/

Akademiye kabul aşamasında güvenlik soruşturması yapılması, hem hukuki bir dayanağının bulunmaması hem de akademi eğitimlerinin başlamasını geciktirecek bir unsur olması nedeniyle en fazla eleştirilen konu oldu. Akademi eğitimine kabul edilmek, bir devlet memurluğu kadrosuna atanmak anlamına gelmediğinden, bu aşamada güvenlik soruşturması yapılması hukuken mümkün değildir.

25 Aralık 2025: *MEB 10 BİN ÖĞRETMEN ATAMASI SON AÇIKLAMALAR: AGS 10 Bin Öğretmen Alımı Ne Zaman Yapılacak? Branş Dağılımı... (Yeni Şafak Gazetesi)*

Bakan Tekin, Akademi kapsamında belirlenecek branş ve kontenjan sayılarına ilişkin soru üzerine, her yıl kasım ayında yaklaşık olarak branş bazlı ihtiyaç tablosunu güncellediklerini dile getirdi.Milli Eğitim Akademisi'ne yapılacak 10 bin öğretmen adayı alımına ilişkin, ***"Tahmin ediyoruz,*** *Aralık ayının ilk haftası veya ilk 15 gün içerisinde biz bu yeni hesaplamalara göre hangi branştan ne kadar öğretmene ihtiyaç duyduğumuzu açıklarız." ifadelerini kullandı.*

04 Ocak 2026: Akademi Modeliyle Öğretmenliğe Geçişte Belirsizlikler Artıyor

(https://www.e-haberler.com.tr/akademi-modeliyle-ogretmenlige-geciste-belirsizlikler-artiyor/)

ACİL AÇILIŞ BEKLENİYOR

Akademilerin hala açılmaması, branşların ilan edilmemesi ve eğitim takviminin netleşmemesi, öğretmen adaylarının bekleme süresini uzatıyor. Kurumdan alınan bilgilere göre, ***Anayasa Mahkemesi'nin güvenlik soruşturmasına ilişkin iptal kararına rağmen****, öğretmen adayları akademilere giriş aşamasında güvenlik soruşturmalarına tabi tutuluyor. Öğretmenlerin akademi eğitimini tamamladıktan sonra yeniden bir güvenlik soruşturmadan geçirilecekleri de bildiriliyor. Milli Eğitim Akademisi'nin yönetim yapısı da eleştirilen bir diğer konu. Akademi İzleme ve Yönlendirme Kurulu, Bakan veya onun görevlendireceği bir bakan yardımcısının başkanlığında, akademi başkanı ve bakanlık bürokratlarından oluşuyor. Ayrıca akademinin yıllık çalışma planı da bakan onayına tabi tutulacak.*

DERSLERDE BELİRSİZLİK

Yönetmeliğe göre akademilerde ders verecek profesör, doçent ve doktor öğretim üyelerinin haftada en az 10 saat ders vermeleri gerekiyor. Ancak "yükseköğrenimli olmak koşuluyla görevlendirilenler" ifadesi, akademik unvanı bulunmayan kişilerin de ders verebileceği anlamına geliyor. Bu kişilerin belirlenme kriterleri ise henüz açıklanmış değil. Akademi sürecinin uzaması, öğretmen açığını daha da derinleştirirken, ücretli öğretmenlik uygulamalarının artmasına zemin hazırlıyor. 2024 KPSS'ye katılan 15 bin öğretmen adayı, üzerinden 19 ay geçmesine rağmen hâlâ göreve başlayamadı. AGS sürecinde bekleme süresi 25 aya yükselirken, geçmiş yıllarda öğretmen atamaları 12 ayda bir gerçekleştirilmekteydi.

04 Ocak 2026: *KPSS gitti, akademi geldi: Elemeyi geçemeyen öğretmen olamayacak!*

https://t24.com.tr/haber/kpss-gitti-akademi-geldi-elemeyi-gecemeyen-ogretmen-olamayacak,1288268

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme sistemini yeniden yapılandıran Milli Eğitim Akademisi modeli, uygulamaya geçmeden tartışmaların odağına yerleşti. KPSS'nin kaldırılmasıyla ***öğretmenliğe girişin tek yolu olarak belirlenen akademilerde****, eğitim fakültesi mezuniyeti ve pedagojik formasyon yeterli sayılmıyor. Akademiye Giriş Sınavı'na (AGS) 13 Temmuz'da giren binlerce aday, takvime göre 1 Ocak'ta başlaması gereken eğitimler için* ***hâlâ belirsizlik yaşıyor****. Akademilerin açılmaması, branşların ilan edilmemesi ve eğitim takviminin açıklanmaması,* ***öğretmen adaylarının bekleme süresini uzattı.***

04 Ocak 2026: *Milli Eğitim Akademisi, açılmayan akademiler, belirsiz takvim, güvenlik soruşturmaları*

https://www.babaocagi.com.tr/milli-egitim-akademisi-tartisma-yaratti-ogretmen-adaylari-icin-belirsizlik-suruyor

Akademi sürecinin uzaması, öğretmen atamalarındaki gecikmeyi daha da artırıyor. 2024 KPSS'ye giren yaklaşık 15 bin öğretmen adayı, aradan 19 ay geçmesine rağmen göreve başlayamadı. AGS sistemiyle bu bekleme süresi 25 aya kadar çıktı. Oysa önceki yıllarda öğretmen atamaları genellikle 12 ayda bir yapılıyordu. Bu tablo, ücretli öğretmenliğin yaygınlaşmasına da zemin hazırlıyor.

8 Ocak 2026: *https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanligi-akademi-giris-sinavi-konu-dagilimlari-aciklandi/haber/ 39480/tr*

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Millî Eğitim Akademisinde hazırlık eğitimine alınacak öğretmen adaylarına yönelik 12 Temmuz 2026 tarihinde uygulanacak Akademi Giriş Sınavı (AGS) ile Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (ÖABT) ilişkin sınav yapısı ve uygulama esasları ***güncellendi****.*

ÖABT'de Soru Yapısı Korundu, Özel Eğitim Alanı Eklendi

AGS'de "Eğitim Bilimleri ve Türk Millî Eğitim Sistemi" Başlığının Kapsamı Genişletildi.

16 Ocak 2025'te açıklanan AGS konu dağılımları, aradan bir yıl bile geçmeden AGS konu dağılımlarında (08 Ocak 2026) değişiklik yapıldığı açıklandı. 12 Temmuz 2026 tarihinde yapılacak sınava hazırlanan adaylar, yine Milli Eğitim Akademisi'nin plansızlığına hazırlıksız yakalandılar.

18 Ocak 2026: *MEB'in akademisi belirsizliklerle dolu!*

https://www.birgun.net/haber/mebin-akademisi-belirsizliklerle-dolu-685110

Eğitim fakültelerini dışlayan Milli Eğitim Akademisi kapsamında 10 bin öğretmenin eğitim alacağı iller açıklandı. Buna karşın akademinin başlangıç tarihi, programı ve süresine ilişkin ***belirsizlikler devam ediyor.***

AKADEMİ VAR, TAKVİM YOK

Eğitim fakültelerini tanımayan MEB'in ısrarcı olduğu akademilerde öğretmenlerin ne zaman eğitime başlayacağı belirsizliğini koruyor. Eğitim sürecinin kaç ay süreceği, hangi aşamalardan oluşacağı ve eğitimin içeriği konusunda MEB tarafından ayrıntılı bir takvim açıklanmadı. Öte yandan güvenlik soruşturmalarının tamamlanma süresi ve asıl-yedek listelerin ocak ayı sonunda yayımlanacak olması, sürecin daha da uzayabileceğine işaret ediyor. Buna göre Akademi'de hazırlık eğitimine alınacak ***öğretmenlerin 2026-2027 eğitim öğretim döneminde göreve başlamaları mümkün olmayacak.***

ÖĞRETMEN AÇIĞI BÜYÜYOR

Türkiye genelinde en az 100 bin öğretmen açığı bulunurken akademiye girecek öğretmenler yaklaşık 1,5 yıl göreve başlayamayacak. Diğer bir deyişle bu süreç boyunca MEB'e öğretmen ataması yapılmayacak. MEB'in ücretli öğretmen sayılarındaki artış ise ihtiyacın boyutunu görünür kılıyor. Buna karşın Akademiye Giriş Sınavı (AGS) sonrası açıklanan 10 bin öğretmen ataması sayısı ülke tarihinin en düşük düzeyleri arasında yer aldı.

31 Ocak 2026: *Times Higher Education (THE) verileri "2026 Alan Bazlı Dünya Üniversiteleri Sıralamaları"nda Türk üniversitelerinin Eğitim Bilimleri alanında güçlü bir performans gösterdiğini ortaya koyuyor (https://www.yok.gov.tr/tr/news/thenin-alan-bazli-dunya-universiteler-siralamasin da-turk-universi telerinin-yukselisi-suruyor)*

Türkiye, EĞİTİM BİLİMLERİ alanında "ilk 1000" sıralamasında yer alan toplam üniversite sayısı bakımından da Avrupa ülkeleri arasında 3. sırada yer aldı. Türkiye, toplamda 44 üniversite ile Almanya, Fransa ve İtalya gibi ülkeleri geride bıraktı (www.yok.gov.tr).

Yükseköğretim Kurulu Başkanı Erol Özvar da sonuçtan oldukça memnun: "Üniversitelerimizin uluslararası sıralamalardaki yükselişi memnuniyet verici." açıklamasını paylaştı (www.yok.gov.tr).

Times Higher Education (THE) verileri, her ne kadar eğitim kalitesi için bir gösterge olmasa da, Milli Eğitim Akademisinin kuruluş gerekçelerinin aksini ortaya koymaktadır. Bir yanda Milli Eğitim Akademisinin öğretmen eğitiminde "pedagojik yetersizlik" gerekçesi; eş zamanlı "pedagojik yeterlilik"te Almanya, Fransa ve İtalya'yı geride bırakıp Avrupa'da 3. sıraya yükselmemiz çelişik bir durum.

28 Şubat 2026: *MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ SÖZLEŞMELİ EĞİTİM PERSONELİ SÖZLÜ SINAVINA KATILMAYA HAK KAZANAN ADAYLAR AÇIKLANDI* [*https://akademi.meb.gov.tr/www/milli-egitim-akademisi-sozlesmeli-egitim-personeli-sozlu-sinavina-katilmaya-hak-kazanan-adaylar-aciklandi/icerik/128/tr*](https://akademi.meb.gov.tr/www/milli-egitim-akademisi-sozlesmeli-egitim-personeli-sozlu-sinavina-katilmaya-hak-kazanan-adaylar-aciklandi/icerik/128/tr)

Millî Eğitim Akademisi Sözleşmeli Eğitim Personeli Yönetmeliği kapsamında gerçekleştirilecek olan Millî Eğitim Akademisi Sözleşmeli Eğitim Personeli Sözlü Sınavı, ***03–09 Mart 2026*** *tarihleri arasında Ankara Başkent Öğretmenevinde yüz yüze yapılacaktır.*



Sözlü Sınavın Değerlendirilmesi

Sözlü sınava katılmaya hak kazanan adaylar, sözlü sınav komisyonlarınca Yönetmelik eki "Ek-2 Sözlü Sınav Değerlendirme Formu"na göre 100 tam puan üzerinden değerlendirilecektir.

Değerlendirme aşağıdaki ölçütlere göre yapılacaktır:

1. ***Bakanlıkça yürürlüğe konulan öğretim programları doğrultusunda alan bilgisi ve alan eğitimi becerisi (%50)***
2. ***Eğitim teknolojilerini kullanma becerisi (%15)***
3. ***Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü (%20)***
4. ***Temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışların göreve uygunluğu (%15)***

Sözlü sınavda 70 ve üzeri puan alan adaylar başarılı sayılacaktır.

Milli Eğitim Akademisinde ders vermek üzere, sözleşmeli eğitim personeli olarak, mülakata katılan ve 70 puanı geçemeyip ***"alan bilgisi ve alan eğitimi; eğitim teknolojilerini kullanma becerisi; bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme bilgisi; temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışların göreve uygunluğu"*** konularında **"başarısız – yetersiz"** olan, halihazırda çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan personel ne olacak?


EĞİTİM

"En büyük savaş cahilliğe karşı yapılan savaştır."

MİLLİ EĞİTİM AKADEMİSİ'NE AKTARILAN 4.9 MİLYAR LİRAYLA 74 BİN OKULA GÜVENLİKÇİ ALINIRDI

1 SORU 1 CEVAP

Öğrenciye nasıl davranacaklar?

MEB Akademi için öğretmenler, daha önce başvuru yapmışlı. MEB Akademi'ye kayıt hakkı kazananlar 20 Mart'ta duyurulacak. Kayıtlar 25 Mart'ta başlayıp 3 Nisan'da bitecek. Yedek aday başvurusu 7 Nisan'da.

HOLDİNG GİBİ AKADEMİ!

Yıllık bütçesi	4.979 milyon TL
Personel sayısı	826 kişi
Eğitim görecekler	10 bin kişi
Prof. maaşı	216.7 bin TL
Doç. maaşı	162.5 bin TL
Dr. öğretim üyesi maaşı	135.5 bin TL
Başöğretmen maaşı	122 bin TL
Uzman öğretmen maaşı	108 bin TL

Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin

YÖK başkanı Erol Özvar

MİLLİ EĞİTİM AKADEMİSİ KOPYALA-YAPIŞTIR ÇIKTI!

Milli Eğitim Akademisi müfredatının, YÖK'ten kopya çekilerek yapay zekaya yazdırıldığı ortaya çıktı. 92 eğitim fakültesinde halen verilen derslerin 'kopyala-yapıştır' yapıldığı saptandı. MEB Akademi müfredatında tek fark: Felsefe öğretmenleri, 'ekonomik kriz, açlık' konularını öğrencilere yumuşatarak anlatmayı akademide öğrenecek

Haber: Sultan UÇAR
sultanucar@sozcu.com.tr

YÖK'e bağlı 92 eğitim fakültesi olmasına rağmen MEB, eğitim fakültelerinin 'ihtiyacı karşılamadığı' gerekçesiyle 4.9 milyar lira yıllık bütçe ayırarak Milli Eğitim Akademisini (MEA) kurdu. MEA Hazırlık Eğitim Programı öteki gün yayınlandı. Akademide derslerin yüzde 70'inin eğitim fakültelerindeki derslerden farklı olacağını iddia eden Bakanlık, derslerin yüzde 90'dan fazlasını, YÖK'ün eğitim fakültelerinde verdiği derslerden kopyalamış. MEB Akademi'nin 82 sayfalık hazırlık eğitim programı yayınlandı. Bilişim mühendisleri, raporu inceledi. SÖZCÜ'ün yapılan eğitimde, YÖK'ün 13 yıl önce 2013'te hazırlığı ve eğitim fakültelerinde halen okutulan eğitim programından, MEB Akademi'nin müfredatı birebir kopyaladığını tespit etti. MEB Akademi'nin, okul öncesinden ortaöğretime her ders için ayrı ayrı yazmış gibi sunduğu raporu da yapay zekaya yazdırmışlar.

MEB Akademisi Başkanı Ali Fuat Arıcı

"Bu sistemsizlik eğitimi yapboza dönüştürdü."

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Selahattin Turan

"DÜNYADA öğretmen eğitimi evrensel olarak 4 yıldır. Lisans eğitimi biten öğretmen, mesleğin en başından, emekliğine kadar sürekli mesleki eğitim alır. Okullarda, sürekli mesleki gelişim eğitimleri veren MEB, öğretmen adaylarını ilkesel olarak, bu akademiye alamaz. MEB Akademi ile eğitim fakültelerinin amaçları birebir örtüşüyor. Bu durum da akademiyi işlevsizleştiriyor. Akademideki dersleri, eğitim fakülteleri zaten fazlasıyla veriyor. Akademinin niye kurulduğunu, biz akademisyenler anlamakta zorlanıyoruz. Öğretmen adayları atandıktan sonra, okullarda en az bir yıl stajyer öğretmenlik yapıyordu. Bu sürecin geliştirilmesi yerine akademi kurulması, çok ciddi zaman kaybı ve mali israf. Akademi, Türk yükseköğretim sistemi bütünlüğü içinde yok. Bu sistemsizlik, eğitimi yapboza dönüştürdü."

Selahattin Turan

MÜFREDAT SINIFTA KALDI!

MEB Akademi tüm derslerde olduğu gibi farklı olarak sınıf öğretmenliği eğitiminde de 'Maarif Müfredatı' vurgusu dışında hiçbir yenilik getirmiyor. Akademinin müfredatı YÖK'ün eğitim fakültelerinde verdiği eğitimin de altında kaldı. MEB Akademi ve YÖK eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği ders atı başlıklarını karşılaştırması şöyle:

1 MEB AKADEMİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ

OYUNLAŞTIRMA ve Etkinlik Geliştirme, Sınıf Eğitiminde Gelişimsel Değerlendirme, Resimli Çocuk Kitapları ile Etkileşimli Okuma, Sınıf Öğretmenleri Okul-Aile-Toplum İş Birliği, Sınıf Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Programları.

2 YÖK SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

OYUN ve Fizik Etkinlikler Öğretimi, Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Eğitimde Program Dışı Etkinlikler, İlk Okuma ve Yazma Öğretimi, Eleştirel ve Analitik Düşünme, Sürdürülebilir Kalkınma, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Öğretim Teknolojileri, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Karakter ve Değer Eğitimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Çocuk Edebiyatı, İnsan İlişkileri ve İletişim, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Türk Dili, Bilişim Teknolojileri, Matematik, Coğrafya, Tarih, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Öğretimi, Toplumsa Hizmet Uygulamaları, Eğitimde Ahlak ve Etik.

13 Mart 2026: (SÖZCÜ GAZETESİ)

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Selahattin Turan'ın Sözcü gazetesinde yer alan görüşü: "Bu sistemsizlik eğitimi yapboza dönüştürdü. *Dünyada öğretmen eğitimi evrensel olarak 4 yıldır. Lisans eğitimi biten öğretmen, mesleğin en başından, emekliğine kadar sürekli mesleki eğitim alır. Okullarda, sürekli mesleki gelişim eğitimleri veren MEB, öğretmen adaylarını ilkesel olarak, bu akademiye alamaz. MEB Akademi ile eğitim fakültelerinin amaçları birebir örtüşüyor. Bu durum da akademiyi işlevsizleştiriyor. Akademideki dersleri, eğitim fakülteleri zaten fazlasıyla veriyor. Akademinin niye kurulduğunu, biz akademisyenler anlamakta zorlanıyoruz. Öğretmen adayları atandıktan sonra, okullarda en az bir yıl stajyer öğretmenlik yapıyordu. Bu sürecin geliştirilmesi yerine akademi kurulması, çok ciddi zaman kaybı ve mali israf. Akademi, Türk yükseköğretim sistemi bütünlüğü içinde yok. Bu sistemsizlik, eğitimi yapboza dönüştürdü."*

Belirsizliğin Kurumsallaşması

Akademi modeli, kamuoyuna "yeterlik-nitelik artırma", "uygulama ağırlıklı eğitim" ve "mesleğe daha iyi hazırlık" söylemleriyle sunulmuş olsa da; takvim, müfredat, süre, ölçme-değerlendirme, insan kaynağı ve istihdam ilişkisi gibi temel bileşenlerin sürekli değişmesi, bu iddiaların güçlü bir pedagojik ve yönetsel zemine dayanmadığını ortaya koymaktadır. Henüz faaliyete geçmeden defalarca revize edilen bir yapı, öğretmen yetiştirme gibi insan ve davranış merkezli bir alanda güven üretmekten çok, belirsizliği kurumsallaştırmaktadır.

Akademinin kurulacağı il sayısı, eğitim süresi, AGS'de konu içerikleri güncellemeleri, açıklanan tarihlerin sürekli ötelenmesi, eğitim süresinin tüm lisans mezunları için 12 aya indirilmesi vb. çelişkiler ve belirsizlikler plansızlığın bir göstergesi gibi görünse de bu plansızlık ve belirsizlik öğretmenlik meslek eğitiminde bir "nitelik" arayışı olamadığını göstermektedir. Öğretmen eğitiminde oluşturulmaya çalışılan bu plansız, "merkeziyetçi" yapının politik bir arka planının da olabileceğini düşündürtmektedir.

Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin'in, ***"Üniversitelerimiz bilim insanı yetiştirsin, biz de bu bilim insanlarının içerisinden bizim okullarımızda anlatılacak programı bilen kişileri öğretmen olarak atayalım"*** açıklaması, diğer lisan mezunlarını, Eğitim Fakültesi mezunları aleyhine, AGS kapısında "eşitlemiştir."

Doluluk Oranı ve Öğretmen Olmak İsteyenlere Uyar!

Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin, öğretmenlik mesleğindeki **"doluluk oranı**"nın **%95**'e yaklaştığını açıkladı. Öğretmen olmak isteyenlere: **"Yılda 6 bin ile 8 bin öğretmen atayacağız. Tercihinizi buna göre yapın"** dedi (sabirgazetesi.com). Eğitim fakülteleri yılda yaklaşık 45 bin öğretmen mezun etmektedir. Bir de bunların dışında öğretmenlik formasyonu almış ve almakta olan bir milyondan fazla formasyonlu var. Bakanın açıklaması, "doluluk" ve "istihdam" açısından öğretmenlik mesleğinin cazip olmadığı mesajını veriyor.

Kullanılan **"doluluk oranı"** kavramı durumu ve niyeti açıklamaktadır. Öğretmen istihdamı gibi kamusal, ekonomik ve toplumsal boyutları olan bir konuda **"istihdam"** yerine **"doluluk oranı"** kavramını kullanmak, sorunu teknik bir kapasite, nicel bir nesne meselesine indirgemek anlamına gelir. Bu yaklaşım, öğretmeni bir insan kaynağı değil de doldurulması gereken bir "kontenjan" gibi görerek, ataması yapılmayan öğretmenlerin yaşantı, emek, hak ve beklentilerini görünmez kılmak demektir. Öğretmen istihdamı, bir otelin oda kapasitesinin ne kadarının dolu-boş olduğuna indirgenmemelidir. İstihdam geleceği planlamayı, mesleki saygınlığı, çalışma güvencesini, mesleki sürekliliği ve toplumsal sorumluluğu da içeren bir kavramdır. Bu kavram tercihi masum değildir; kullanılan dil, öğretmene bakış açısını ve politik tutumu ele vermektedir.

Süreç boyunca dikkat çeken en temel sorunlardan biri, öğretmen yetiştirmenin üniversite temelli, bilimsel ve tarihsel birikimi ile kurulan bağın zayıflığıdır. Eğitim fakültelerinin dört yıllık lisans programları ve pedagojik yeterlilikleri fiilen **"yetersiz"** ilan edilirken, bu yetersizliğin hangi bilimsel verilerle tespit edildiği, hangi etki analizlerinin yapıldığı ve yeni modelin hangi göstergelerle daha nitelikli sonuçlar üreteceği net biçimde ortaya konulamamıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme alanında geçmişten bugüne oluşmuş kurumsal hafızanın göz ardı edildiğini ve **"yık-yeniden kur"** anlayışının hâkim olduğunu göstermektedir. Oysa eğitim bilimi, böylesi köklü dönüşümlerin kademeli, kanıta dayalı ve pilot uygulamalarla yürütülmesini zorunlu kılar.

Daha önce de vurgulandığı gibi "Yapay zekâ çağındayız." Öğretmen yetiştirme gibi stratejik bir alanda öngörülebilirlik, veri temelli planlama ve senaryo analizlerinin yok denecek kadar sınırlı olması, sorunun teknik araçlardan çok zihniyet kaynaklı olduğunu düşündürmektedir. Hız, simülasyon ve büyük veri çağında; müfredatı, takvimi ve süresi dahi netleşmemiş bir modelle ilerlemek, deneme-yanılmayı politika haline getirmektedir. Bu yaklaşım ve beraberinde getirdiği belirsizlik, öğretmen adayları üzerinde psikolojik baskı yaratacak, mesleğin toplumsal

itibarını zedeleyecek ve öğretmen yetiştirme sistemine duyulan güveni aşındıracaktır.

Bu nedenle ihtiyaç duyulan şey, yeni kurumlar ve isimler değil; üniversitelerle, eğitim bilimleriyle ve sahayla güçlü bağlar kuran, geçmiş birikimi yok saymayan, şeffaf ve öngörülebilir bir ulusal öğretmen yetiştirme politikasıdır. Aksi hâlde, "yolda düzülmeye çalışılan göç" metaforu, yalnızca geçici bir eleştiri değil, tanıklık ettiğimiz **"belirsizliği"** öğretmenlik mesleğinin kalıcı kaderi hâline gelme riski taşımaktadır.

Millî Eğitim Akademilerinin kuruluş süreci ve bir yılı aşkın uygulama öncesi/oluşum sürecinde yaşanan plansızlıklar ve belirsizlikler, sürecin bilimsel, pedagojik süreklilikten ziyade politik ve ideolojik reflekslerle şekillendiğini göstermektedir.

Öğretmenlik meslek eğitiminin, tüm tarihsel birikimlerine rağmen "yıkılıp" bunca belirsiz ve plansız bir şekilde, merkeziyetçi bir yapıyla yeniden inşa(!) yoluna gidilmesi, pedagojik değil siyasi ve ideolojik kaygılarla yola çıkıldığını düşündürmektedir. Bunu düşünmemize neden olan gelişme, ***"Milli Eğitim Akademisi Hazırlık Programının"*** yayımlanmasıdır. 10 Mart 2026 tarihinde Milli Eğitim Akademisi Eğitim Programının yayınlanmasıyla konu bir başka boyut kazanmıştır.

11 Mart 2026: MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ HAZIRLIK EĞİTİMİ PROGRAMI YAYIMLANDI. https://akademi.meb.gov.tr/www/milli-egitim-akademisi-hazirlik-egitimi-programi-yayimlandi/icerik/135/tr



Millî Eğitim Akademisi Hazırlık Eğitim Program metni incelendiğinde ilk izlenim olarak öğretmene, kültürel bir misyon ve medeniyeti oluşturan mimar olarak "ideal" bir rol tanımlıyor. Metnin bütününde ise bu rolün, ideolojik bir eğilim içerdiği görülüyor. Öğretmen eğitiminde pedagojik, ölçülebilir ve somut bilimsel bir yönelimden ziyade; "medeniyet", "kültürel genetik", "ontolojik dönüşüm" ve "millete adanmışlık" gibi soyut kavramların yer alması, ortak okutulacak bazı derslerde dini ağırlıklı içeriklere yer verilmesi, programın siyasal-kültürel bir zeminde inşa edilmeye çalışıldığı izlenimi uyandırıyor.

Eğitim programının giriş metni, öğretmen yetiştirme eğitimine ilişkin tarihsel perspektifini din ve medrese geleneği üzerinden kurgulamış, Yağıbasan Medresesi, Sahn-ı Seman Medreseleri ve Süleymaniye Medreseleri gibi kurumlara geniş yer verilmiştir. Cumhuriyet döneminin öğretmen yetiştirme birikimi bir kalemde geçiştirilmiştir. Metinde Köy Enstitüleri modeli için *"milletin değerleriyle çatıştığı"* görüşüne yer verilmiştir. Milli Eğitim Akademisi ve özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde (çatışmayan!) "milli değerlerin" öne çıkartılmış olması, milli değerlerle çatışan(!) Köy Enstitülerine karşı konumlandırılmış gibi… Söz konusu eğitim programı eleştirel pedagoji çerçevesinden incelendiğinde öğretmeni özgürleştirici bir eğitim öznesi olarak değil; belirli bir "medeniyet anlatısını", "kültürel genetiği" ve iktidar sahiplerinin tanımladığı "değerler sistemini" yeni kuşaklara aktarıcı olarak görülmektedir. Eğitim Bilimleri açısından bakıldığında, öğretmenlik mesleğinin ağırlıklı olarak "ontolojik dönüşüm", "bilgelik", "medeniyet taşıyıcılığı" gibi soyut kavramlarla öne çıkartılması pedagojik bilgi, alan bilgisi gibi eğitim bilimsel özellikleri gölgede bırakmaktadır.

Eğitim programında pedagojik tasavvurun (yani eğitim düşüncesinin) kökleri: Orhun Abideleri'ndeki töre bilinci; Kutadgu Bilig'in adalet arayışı ve anlayışı; Yunus'un kurucu ve inşa edici Türkçesi; Mevlana'nın kuşatıcı sevgisi; Dede Korkut'un bilgeliği; Mehmet Âkif'in sahiciliği ve samimiyeti, bir medeniyetin insan, toplum ve devlet idealinin kodları olarak görülmüş. Bu kodlar eğitim felsefesi açısından değerlendirildiğinde belki anlaşılabilir. Orhun Yazıtları siyasal hitabe ve tarihsel belgedir. Kutadgu Bilig siyasetname, ahlak ve devlet felsefesinin, Yunus Emre tasavvufi şiirinin, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî tasavvuf ve ahlak öğretisinin, Dede Korkut Hikâyeleri destansı anlatının, Mehmet Âkif Ersoy ahlaki ve toplumsal şiirin önemli temsilcileridir. Bunlar pedagojik metinler değildir. Dolayısıyla da söz konusu metinleri öğrenme kuramları, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, gelişim ve öğrenme psikolojisi yani pedagojik formasyonla ilişkilendirmek mümkün değildir.

Metinde, öğretmen eğitimi programının, her bir öğretmenin, "ne öğreteceğini bilen" bir uzmandan "niçin ve nasıl bir insan yetiştireceğini düşünen" bir bilgeye dönüştürmek için tasarlandığı dile getirilmiştir. Hazırlık eğitim programıyla öğretmen adaylarının kültürel, dönüştürücü ve yansıtıcı özelliklerle donanmış, gerçeklik şoku yaşaması engellenmiş, yüksek motivasyon ve sorumlulukla milletine adanmış, mesleki tükenmişlik ve doyumsuzluk ile stres problemlerini en

aza indirilmesi hedeflendiği belirtilmiştir. Programda öğretmenlerin birer entelektüel olarak yetişmelerine zemin oluşturacak iletişim, kültür, sanat becerilerini ve sosyal becerileri de içeren geniş kapsamlı bir içerik sunulması tasarlandığı, hazırlık eğitiminin öğretmenlerin entelektüel/münevver bir kişilik oluşturmalarına zemin hazırlar şekilde tasavvur edildiği öne sürülmüştür. Bunun için ayrılan süre ise 12 ay!.. Süre dikkate alındığında, ayrıca adayların bir kısmının da eğitim fakültesi mezunu olmadığı düşünüldüğünde, pedagojik/münevver öğretmenin dışında, başka bir öğretmen tasavvurunun hedeflendiği anlaşılıyor. Aşağıdaki 2. dönem ortak derse bakılınca bu net olarak görülüyor:

2. DÖNEM ORTAK DERS
İnsanın Varlık Tasavvuru ve Anlam Arayışı (2+0)
İnsanın kadim ve sistematik bir düşünce geleneği içinde ahsen-i takvim suretinde bir varlık, takva ve nefs mertebelerinden geçen bir özne olarak kavranması; hayat, ölüm ve varoluşun anlamının tevhid ve hesap bilinci ekseninde temellendirilmesi; kutsal olanın vahiy, mekân planında ve sembolik boyutlarda analizi; üç temel olgunun (insan, anlam, kutsal) köklerinin gelenek içinde bütüncül ve sistematik olarak ele alınması ve insanın ontolojik bütünlüğü temelinde bir insan tasavvuru.

"İlimden gidilmeyen yolun sonu karanlıktır."

Hâce Bektaş-ı Veli

Sonuç olarak Millî Eğitim Akademisi Eğitim Programı metni, öğretmen yetiştirme sistemine dair bilimsel, pedagojik bir değişim önerisi sunmaktan çok ideolojik bir eğitim tasavvurunun (hayalinin) metinsel ifadesi görünümündedir. Metinde kullanılan dil, öğretmeni geleceğe dönük eleştirel bir entelektüel olarak değil; belirli bir medeniyet ve değerler sisteminin taşıyıcısı olarak konumlandırmaktadır. Bu yaklaşım, eleştirel pedagojinin savunduğu özgürleştirici eğitim anlayışıyla açık bir gerilim içindedir. Öğretmen yetiştirme politikaları, siyasal ve ideolojik yönelimlerin değil; pedagojik araştırmaların, akademik tartışmaların ve eğitim bilimlerinin ürettiği kanıtların rehberliğinde şekillenmelidir. Aksi takdirde Millî Eğitim Akademisi, öğretmen yetiştirme sistemini güçlendiren bir pedagojik kurum olmaktan çok, eğitim alanını ideolojik olarak yeniden düzenleyen bir siyasal araç olarak değerlendirilme riskini taşımaya devam edecektir.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2004) Türk Eğitim Tarihi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ataünal, A. (1995) Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994) Ankara: MEB Yayınları.

Başer, N. (1995) Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme (1848-1995). Ankara: MEB Yayınları.

Doğan, C. (2005) Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları, Bilig, Sayı: 135-149

YÖK (2007) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)

YÖK (1998) Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara.

Erdem, A.R. (2013) Öğretmen Yetiştirmenin Dünü ve Geleceği. Ankara: Anı Yayıncılık

Tezgiden-Cakcak, Y. (2015) Preparing Teacher Candidates As Passive Technicians, Reflective Practitioners Or Transformative Intellectuals? Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Kamu Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde Çalışan Akademisyenler ile Görüşme

Eleştirel Pedagoji Dergisi

Serdar (Moderatör): Merhabalar, hepiniz hoş geldiniz. Yükseköğretim Kurulu'nun 1997 yılında Dünya Bankası'yla birlikte gerçekleştirmeye çalıştığı eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir çalışması vardı. Şöyle söylüyorlardı: Eğitim fakültelerinde çok sık program değişikliğine gidiliyor, bu da her seferinde karşımıza yeni sorunlar çıkarıyor. Yani tırnak içerisinde iyi bir şey yapalım derken değişikliğe gidiyorlar ama her seferinde yeni sorunlara yol açıyor bu değişiklikler. Bu gerçekten önemli bir tespit. Şimdi yine değişiklik yapalım derken karşımıza Milli Eğitim Akademileri çıktı. 18 Ekim 2024'te Resmi Gazete'de yayınlandı, 1 Ocak 2025'te de resmen yürürlüğe girdi. O yürürlüğe girdiğinden beri ne olup bittiğini takip ediyorum, sürekli bir değişiklik var. Bir şeyi ortaya attılar ama bir türlü toparlayamıyorlar, gidişata göre yön belirlemeye çalışıyorlar. Ama bununla birlikte Osmanlı'dan günümüze gelen öğretmen yetiştirme geleneğini bir kere daha dağıtmış oldular ve yine belirsiz bir yola girmiş olduk. Bugün konuşacağımız şey aslında bu belirsizlikler ve sahada deneyimlediklerinizi, gözlemlediklerinizi. İlk soruyla başlayabiliriz: Eğitim fakültesi, ilahiyat, pedagojik formasyon ve en son Milli Eğitim Akademisi derken ortaya çıkan bu dağınık ve çok parçalı öğretmen yetiştirme sisteminin öğretmen niteliği üzerindeki etkileri nelerdir? Nereye gidiyoruz?

Özgür: Şimdi Serdar Hocam, ilahiyat fakülteleri kapsamında bir formasyon veriliyor, bir de üniversitenin genelinde formasyon eğitimi veriliyor. Biz eğitim fakülteleri olarak zaten lisans eğitimimiz içerisinde formasyonu veriyoruz. Ama şu anda uygulamada bir de Milli Eğitim Akademileri çıktı. Akademileri dışarıda tuttuğumuz zaman diğer formasyon eğitimleri zaten üniversitelerin çatısı altında. Burada temel tartışma konusu, öğretmen yetiştirmenin tamamen üniversitelerden alınıp Milli Eğitim Akademilerine devredilmiş olması. Biliyoruz ki 1982'ye kadar Türkiye'de öğretmen yetiştirme Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğundaydı. O tarihten sonra bu iş üniversitelere devredildi. Oradaki temel kaygı şuydu: Eğitim enstitüleri ciddi anlamda siyasal olarak kutuplaşmıştı,

bu siyasallaşmayı ortadan kaldırmak ve öğretmen ihtiyacını niceliksel ve niteliksel olarak karşılamak için bu görev üniversitelere verildi. Bugün Milli Eğitim Akademilerinin oluşturulmasındaki en temel gerekçelerden biri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın geçmişte kaybetmiş olduğu bu gücü yeniden kazanmak istemesidir. Bizim temel kaygımız da 82 öncesindeki gibi bu kurumların siyasal bir zemine çekilmesidir. 2002'den günümüze Türk eğitim sistemindeki muhafazakârlaşmayı göz önünde bulundurursak iş bu yöne doğru gidiyor. AKP, yönetici seçme ve atamada belli bir dünya görüşüne ya da sendikaya üye olanları seçmede oldukça başarılı oldu; şimdi bunu öğretmen seçme ve yerleştirmede de uygulayıp belli bir homojenliği sağlamak istiyorlar. Eğitimde "reform" adını verdikleri şeyleri daha sağlam adımlarla hayata geçirmenin temellerini atıyorlar.

Hasan: Anladığım kadarıyla 80 yıl öncesine geri dönülüyor. O zamanki gerekçe neyse bugün geçerli değil herhalde, farklı bir yola sapılıyor. Eğitim fakülteleri, ilahiyat, pedagojik formasyon veya sertifika programları dediğimizde çok kanallı, parçalı bir yapıdan bahsediyoruz. Bunlar neye hizmet ediyor, hangisi diğerinin eksiğini dolduruyor bilmiyoruz. Öğretmen yetiştirmenin belli standartları ve yeterlilikleri vardır ama eğitim fakültesinin yetiştirdiği öğrenciyle, formasyon ya da ilahiyattan gelenlerin aynı yeterlilikte çıkıyormuş gibi algılanması bu standartları ortadan kaldırıyor. Her biri farklı özellikler ve amaçlar taşıyan öğretmenler ortaya çıkarıyor. Bu da tabii ki öğretmenliğin mesleki kimliğinin aşınmasına neden oluyor ve kötü bir tablo çiziyor. Bizim en büyük sıkıntımız şu: Sürekli bir şeyler değişiyor ama neden değiştiğine dair altı doldurulamıyor. Eğitim fakültesi mezunlarımız atanamıyorken formasyonla atanamayan yeni kitleler yaratıyorlar. Ben öğrencilere ekonomiyi anlatırken "Bir pazarda bütün tezgâhlarda elma varsa, o elmanın değeri artar mı azalır mı?" diyorum; tabii ki azalıyor. Her üniversitede eğitim fakültesi açılması, üzerine formasyon ve sertifika programlarıyla öğretmenliğin dağıtılması mesleğin itibarını ve niteliğini olumsuz etkiliyor. Öğretmenliğin politik ve toplumsal rolü değersizleşiyor. Arkadan dolanarak birileri mesleğe farklı şekilde girecek ve biz nedenlerini bilemeyeceğiz.

Tuğba: Hasan Hocam öğretmen kimliği konusunda çok güzel bir noktaya değindi. Uluslararası alan yazında "Alternative Track" (Alternatif Yol) olarak geçen, farklı alanlardan gelip öğretmen olma durumu Avrupa'da tamamen bir ihtiyaçtan doğmuştur. UNICEF ve OECD raporlarına göre Avrupa'da mesleği bırakanların sayısı çok fazla, ciddi bir öğretmen açıkları var ve bunu kapatmak için alan dışından kişilere sertifikalarla yol açıyorlar. Ama Türkiye'ye baktığımızda 1 milyonun üzerinde öğretmenimiz var ve mesleği bırakanların oranı % 2 gibi çok küçük bir oran, o da ölüm vb. nedenlerle. Dışarıda 500 binden fazla öğretmenimiz açıkta bekliyor. Bizde formasyonun kullanışlılık açısından bir temeli yok, daha çok "Senin de bir şansın var, sen de öğretmen olabilirsin" diyerek üniversite öğrencisine siyasi bir seçenek, seçmene hoş görünme amacı taşıyor. Ben ..... Üniversitesi'nin ..... bölümünde öğrencilerin bu dersleri aldığını görüyorum. Amaçları öğretmen olmak değil, "Bir iş bulamazsam elimde bulunsun, öğretmen

olurum" mantığıyla alıyorlar. Ben Anadolu Öğretmen Lisesi'nde okudum. Orada okurken bu mesleği yapmak için oradaydım, eğitim fakültesindeki öğrenciler de bu mesleği benimseyerek yetişiyor. Ama diğer bölümlerdeki insanlar için öğretmenlik yedek bir işe, bir sertifikaya dönüşmüş durumda. Mesleğe giren kişi sayısı bu kadar çok olunca, o elma örneğindeki gibi, özel okullardaki öğretmenlere komik rakamlar sunuluyor çünkü o işi yapacak binlercesi var. Bunun sonu mesleğe gönül vermiş kişilerin küskünlüğü oluyor.

Özgür: Eski dekan yardımcılarımızdan ..... Hoca ile bu formasyon mevzusunu konuştuk. Dedi ki, formasyon alan öğrencilerin neredeyse yüzde 80'i aslında bunu öğretmen olmak için almıyor, öğretmenlik uygulaması dediğimiz o stajı bile yapmıyorlar. Formasyon uzaktan ve asenkron verildiği için öğrenciler sadece kendi bölümlerindeki seçmeli ders kredilerini devam zorunluluğu olmadan kolayca tamamlamak için bu dersleri alıyorlar. Diğer taraftan kendi alan eğitimleri de bu sefer güdük kalıyor. Formasyonun bu kadar siyasallaştırılması ve seçim beklentileriyle önünün açılması ciddi bir enflasyon yarattı. Bu durum bizim eğitim fakültesi mezunlarımız için bir "alan ihlali" anlamına geliyor. Bizim mezunlarımızın öğretmenlik dışında gidebileceği alternatif bir alan yok ama diğer fakülte mezunları formasyon alarak bizim alanımıza giriyorlar. Bu da bizim mezunlarımızın işe yerleşme, yaşama tutunma ve gelecekle ilgili beklentilerini ortadan kaldırıyor. Türk eğitim sisteminde öğretmen eksiği yok, öğretmen fazlalığı var. Milli Eğitim Bakanlığı, akademileri kurarken "Eğitim fakültelerinden gelen adaylar niteliksiz" bahanesine sığınıyor. Açık sistemler kendi varlığını tehlikeye atacak kötü bir girdinin sisteme dâhil olmasına izin vermez. Eğer öğretmen niteliğini tartışıyorsak, o zaman öğrenci seçimine dikkat etmeliyiz, daha üst sıralamalardan öğrenci çekmeliyiz. Aynı zamanda meslekteki öğretmenlerin çalışma koşullarını ve maaşlarını iyileştirmeliyiz ki nitelikli insanlar bu mesleği seçsin. Asıl üzerinde düşünülmesi gereken reformlar bunlar.

Serdar (Moderatör): Kesinlikle hocam, maaş iyileştirmesinden kimlerin ders vereceğine kadar çok boyutlu bir konu.

Hasan: İhtiyacımız mı var fazlamız mı var onu bile bilmiyoruz, bir planlamamız yok. Her yerden sürekli yeni öğretmenler çıkıyor ama bunları nerede istihdam edeceğiz, belli değil.

Serdar (Moderatör): Sadece öğrencilere hayal satmak gibi. "Bak senin de alternatifin var, istersen öğretmen olursun" diyerek hem mesleği hem de fakülteleri değersizleştiriyorlar. Özgür Hoca'nın söylediği gibi...

Hasan: Herkesin futbol uzmanı olması gibi herkes eğitimci oldu şu an, veliler bile eğitimci. Öğretmenlik beyaz yakalı profesyonel bir meslektir ama belgenin bu kadar kolay alınması profesyonellikten uzaklaştırıyor. Üniversite sınavında öğretmenlik yazmak için 240 bin barajı koyuyorlar, ama sonra diğer bölümler formasyonla rahatlıkla oraya girebiliyor. Büyük bir tutarsızlık var.

Serdar (Moderatör): Bu AGS (Akademi Giriş Sınavı) belirsizliği konusunda ne diyorsunuz? 16 Ocak 2025'te konuları açıkladılar, aradan zaman geçti 8 Ocak 2026'da yeniden güncelleyip eğitim bilimlerini de eklediler. Ben okullarda rehberlik dersine girerken öğrenciler bana "Hocam dersinizin anlamı düştü, artık sınavda sorulmayacak" dediler ve motivasyonları sıfırlandı. Üstelik KPSS'ye göre hazırlık yapıp aldıkları kitaplar da ellerinde patladı. Bu sık değişikliklerin öğrencilere yansımasını nasıl gözlemliyorsunuz?

Hasan: Çocuklar neye çalışacaklarını, ne çıkacağını bilmiyorlar. Strateji geliştiremedikleri için çocukların üzerinde büyük bir baskı var ve motivasyonları inanılmaz derecede düşüyor. Tuğba Hocam bir şey diyecektiniz sanırım?

Tuğba: Yani 4. sınıftaki öğrenciler KPSS sürecine girmişken sınav sistemi değişiyor, sorular değişiyor. Dershaneye kayıt yaptırmışlar, kitap almışlar, hepsi boşa gidiyor. PDR mezunu iki öğrencimle konuştum. Normalde Türkiye'de 32 bin PDR mezunu KPSS'ye girerken, bu akademi ve sınav değişikliği yüzünden bu yıl sınava sadece 19 bin kişi girmiş. Yani 13 bin kişi umudunu kesip sistemi bırakmış.

Hasan: Evet umudu kesmiş. Dört yıl fakülte okuyorsunuz, üstüne bir de Akademi engeli çıkıyor. Eskiden bitirince öğretmen olma şansı varken şimdi süre uzatılıyor ve insanlar mesleği daha az tercih ediyor. Öğrenciler 4 yılda farklı bir fakültede okuyup sonradan formasyon alma şansı varken neden daha uzun yıllar harcasınlar?

Özgür: Dört yıl fakülte, bir yıl akademi, arkasından sözleşmeli öğretmenlik derken mesleğe dâhil olma süresi uzadı. Bir de bu akademilerin fiziki altyapısı ve barınma sorunları var. Mesela .....'deki eğitim merkezinde bir odada iki tek yatak, bir de çift yatak var. Öğrenci soruyor, "İki kız aynı yatakta çift mi yatacağız?" diye. Yüksek lisans yapan, hayatı boyunca mücadele etmiş çocuklarımızı hala böyle bir belirsizliğin içine atıyoruz.

Hasan: Bu durum fakülteleri boşaltıyor. Biz taşrada yer alan bir üniversiteyiz. Eskiden matematik öğretmenliğinde özel ders imkânı olduğu için kontenjanlar full çekerken, bu yıl bize sadece 1 öğrenci geldi. Öğrenciler öğretmenliği tercih etmektense başka bölümlere kayıyorlar, eğitim fakültelerinin varlığı tehlikede.

Özgür: Fakültelerimiz fen-edebiyatlaşmaya başladı. Bu uygulama devam ettiği sürece eğitim fakültelerinin varlığı ortadan kalkacak. İşin vahim tarafı, ... Üniversitesi'nden ..... , ... , ... gibi akademisyenlerin Milli Eğitim Akademisi'nin yönetiminde görev almasıdır. Kendi içimizden gelen insanların orada yer alması, aslında kendilerinin öğretmen yetiştiremediğini kabul etmeleri anlamına geliyor.

Serdar (Moderatör): Yaptığı işe yabancılaşmak bu olsa gerek. Peki, bu öğretmen kimliğini iyice dağıtacak mı? Eskiden öğretmen liselerine giden çocuklar o kimliğe bürünürdü. Tuğba Hocam, sizin yabancı dillerde durum nasıl?

Tuğba: Ben 2000 yılında Anadolu Öğretmen Lisesi'ne girdiğimde, fen liselerinden sonraki en prestijli okullardı. Sınıflara girerken "Öğretmen Andı" okurduk, o ifadeler zihnimize kazınırdı. Biz oraya öğretmen olmak için giderdik. Ama neoliberal kültür bizi "teknisyen öğretmenler" yetiştiren bir modele dönüştürdü. 2007'de Dünya Bankası'nın müdahalesiyle müfredat değişti, öğretmenliğin sosyolojik ve felsefi temellerini veren dersler zayıflatıldı. Ben .....'de ..... öğretmenliği okuduğum yıllarda da o ağırlığı hissetmemiştim. Teknisyen öğretmenler en azından mesleği benimsiyordu, ama şu anki sistemde insanlar bu işi "başka bir iş bulamadım, günü kurtarayım" diye yapılan ek bir işe dönüştürüyor.

Özgür: Öğretmen kimliğinin oturmasında mesleki sosyalleşmenin erken başlaması çok önemli. Eğitim fakültesine gelenler ilk günden itibaren o sosyalleşmeyi yaşarken, formasyonla gelenler çok geç kalıyor ve mesleği sadece kredi tamamlamak veya alternatif yaratmak için yapıyorlar. Tuğba hocamın belirttiği gibi lise düzeyinde başlaması çok belirleyici. Hasan hocamın da dediği gibi fakülteler de maalesef bu hale dönmeye başladı.

Hasan: Ben kendi derslerimdeki deneyimimden bahsedeyim. Sınıfta çocuklara soruyorum; "İlk 10'a girseydiniz hangi mesleği seçerdiniz?" diye. Hiçbiri öğretmenlik demiyor. Çoğu tıp, hukuk, mühendislik istiyormuş, puanları yetmediği için mecburen öğretmenliğe gelmişler. ..... Üniversitesi'ni veya bölümü neden seçtiklerini sorduğumda da aynı cevabı alıyorum.

Tuğba: Ben burada başka bir ekleme yapabilir miyim hocam... 2014 yılında Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılması en büyük kırılma noktasıdır. Ben ..... Anadolu Öğretmen Lisesi'nin mezun profiline bakıyorum. 2010 sonrasında o liseler zaten öğretmen yetiştirme misyonunu kaybedip üniversite kazanma garantili okullara dönüştürülmüştü. İnsanlar "İlle de ODTÜ'de okuyacağım, Boğaziçi'nde okuyacağım" diyerek oralara gitmek için orayı basamak yapıyordu. Sorunu çözmek yerine okulları toptan kapattılar, o okulların felsefesinden de iyice uzaklaşıldı.

Hasan: Benim az önce anlattığım tarihsellik de oydu. Topluma bütünsel bakmamızı sağlayan eğitim sosyolojisi, eğitim politikası gibi dersler kaldırılıyor. Biz mesela doktora derslerinde özellikle bunları detaylıca görmüştük. Akademi giriş sınavının (AGS) konuları arasında da eğitim sosyolojisi yok. İktidar, eğitimdeki kötü gidişatın sorumlusu olarak siyaseti, ekonomiyi veya kültürü değil, sadece öğretmenleri gösteriyor.

Serdar (Moderatör): Evet maalesef şu üzücü haberi de vereyim, akademi giriş sınavının 8 Ocak 2026'daki konu dağılımında da eğitim sosyolojisi yok. Bakan'ın 12 Nisan 2025'teki "Üniversiteler bilim insanı yetiştirsin, biz onların içinden öğretmen seçeceğiz" cümlesine ne diyorsunuz? Sona mı gidiyoruz?

Özgür: O zaman ben konuşayım. Bakanın bu bakış açısı son derece düz ve ideolojik, sorunun derinliğine inmek istemeyen gerici bir bakış açısı. Üniversiteler bilim insanı yetiştirirse Türkiye'nin o kadar bilim insanına ihtiyacı var mı? Ne yapacak bu insanlar?

Tuğba: Bu konuda kötümser olmak istemezken maalesef süreç Anadolu Öğretmen Liselerinin akıbetine doğru gidiyor. İngilizce öğretmenliği dil avantajı yüzünden hala yüksek talep görüyor, ben üniversiteye girdiğimde aldığım puanla ..... Üniversitesi'ne giremiyordum mesela ek puanım olmasa. Ama diğer bölümlerdeki azalma iktidarın "Zaten tercih edilmiyorsunuz, bırakın biz yetiştirelim" argümanına zemin hazırlıyor. Ben bir doktor öğretim üyesi olarak kendimde kimlik gerilimi yaşıyorum. Eğitim fakültesine başladığımda benden akademik bir vizyon değil KPSS'ye hazırlık istediler. "Hocam KPSS tarzı soru çöz, çocukların hoşuna gidiyor" dedi herkes. Kendimi dershane öğretmeni gibi hissettim. Eğitim fakülteleri kampüslerin hep en ücra köşelerindedir, ODTÜ ve Boğaziçi üniversitelerinde de bu böyledir; zaten size değer verilmediğini, alanınızın basit görüldüğünü hissettirirler. Ben şu an araştırmacı kimliğimle bir köşede bekliyorum, hiçbir eğitim fakültesinde yer bulacağımı düşünmüyorum. Öğretmen yetiştirme misyonumuz da elimizden alınıyor.

Hasan: Yani şeyi de bilmiyoruz, akademilerde kimlerin görev alacağı da belli değil; nasıl mülakatla müdür seçiyorlarsa orada da öyle yapacaklar. Özgür hocamın dediği gibi sözleşmeli alacaklar, yandaş sendikalardan seçecekler. Ancak alanı tamamen onlara bırakıp terk edemeyiz, eleştirel pedagoji açısından orada olup farklı bakış açıları sunmalıyız. YÖK de bu süreçte hiç masum değil. Pedagojik formasyonun önünü açıp Akademilerin zeminini hazırladılar. Akademide ders yükümüz zaten çok ağır, üstüne Q1-Q2 yayın zorunlulukları gibi doçentlik kriterlerini sürekli zorlaştırıyorlar. Hem öğrenciyi kaybediyoruz hem de maaş karşılığını dolduramazsak sözleşmemiz ne olacak belirsizliğiyle baskı altındayız.

Özgür: Ben buraya geldiğimde benden de .....'da olduğu gibi KPSS kursu vermemi istediler. Arkadaşlarımın da bildiği gibi KPSS kursu vermek bana ters geliyor, benim amacım öğretmen adayına asgari nitelikleri kazandırmak, dershane mantığına girmek değil. Sistem bizi dışarı atmaya çalışıyor.

Serdar (Moderatör): Uluslararası değerlendirmelerde 44 Türk Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında dünya sıralamasında büyük başarı elde etti. Bir yanda "yetersizsiniz" deyip Akademi kuran MEB, diğer yanda bu uluslararası başarı. Bu çelişki nedir?

Hasan: Evet, burada bir çelişki ortada. Var olanı değiştirmek için önce onu yerden yere vurup itibarsızlaştırmanız gerekir. Biz eğitim reformu dersi alıyorduk; yetersizlik söylemi, öğretmen yetiştirme yetkisini siyasi olarak ellerine almaları için kullandıkları bir araçtır.

Tuğba: Şeyi düşündüm ben, üniversite sıralamalarında bazı kurumlar çok yayın yaptığı için üst sıralara çıkıyor. Bu yüksek profillere gelen öğrenciler öğretmen olmak için değil, o etiketi alıp başka işler yapmak için oralara gidiyor.

Özgür: Evet, sadece yayın ön planda.

Tuğba: Yani bu da birazcık iktidarın söylemine katkı sunan bir argüman gibi de sunulabilir. "Siz yayın yapın, öğretmeni biz yetiştiririz" deme fırsatı veriyor.

Özgür: Yine de onca deformasyona rağmen Cumhuriyetten bu yana öğretmen yetiştirme geleneğimizin birikimi yabana atılamaz. Milli Eğitim Akademisi fikrini ilk ortaya atan Prof. Dr. Haydar Taymaz hocamızdı ama onun kastettiği kesinlikle aday öğretmen yetiştirmek değil, yöneticilerin ve mevcut öğretmenlerin "hizmet içi" eğitimiydi. MEB aday öğretmen yetiştirmeye kalkarak kendi görev tanımını ihlal ediyor. Uygulama eksikliğini gidermek için bütün sistemi yıkmak yerine, dört yıllık lisansın üstüne "4+1 İntörnlük" eğitimi getirilmeli. Türk kamu politikasındaki "kervan yolda dizilir" mantığıyla bu işi yapıyorlar. Başarısız olunca da bakan değişecek, yeni gelen bir öncekini lağvedip "devrim yapıyoruz" diyecek.

Serdar (Moderatör): Evet, değerli görüşleriniz için çok teşekkürler. Gerçekten çok değerli katkılar yaptınız her biriniz, konunun farklı yönlerine değindiniz. Okuyucularımıza ışık tutacak harika bir söyleşi oldu. Sağ olun, var olun.

Vakıf Üniversiteleri Öğretim Üyeleriyle Görüşme

Yasemin Tezgiden-Cakcak[1]

Yasemin: Merhaba. Biliyorsunuz bugün Milli Eğitim Akademisi ve AGS'yle ilgili son dönemde yaşanan gelişmeleri konuşacağız. Öncelikle öğretmen eğitimi ve atama sistemindeki yeni dönüşümü nasıl değerlendiriyorsunuz?

Meryem: Ben olumlu öğrenci kazanımlarını biraz kırdığını düşünüyorum. Sonrasında belirsiz bir süreç var ve bu süreç bu kırılımlardan bir tanesi oldu. Bununla beraber fakülteye olan güvene dair bir sarsıntı olduğunu düşünüyorum. Yani aslında fakültelerin olumlu okul iklimleri sarsıldı. Yani dört yıl boyunca bir lisans eğitimini tamamlıyorum. Birçok fakültede bu akredite olmuş süreçlerle vesaireyle ilerletiliyor. Ama hani sonrasında bir şeye daha gerek var. Demek ki tamam sen öğretmenlik mezunusun ama yeterli değil. Yeterli olmayan kısımlar neler? Onlar çok belirsiz şu an. Bu belirsizlik bence fakülte iklimlerinde güvensizlik ortamı yarattı.

Yasemin: Hocam olumlu öğrenim kazanımlarına ket vurdu dediniz. Orada ne kastettiniz?

Meryem: Aslında fakülte içerisindeki derslere olan iştiyak bence bir sarsıntıya uğradı. Yani evet bence bir öğretim dersinde istenen tüm performansı sergileyeceğim ama yeterli değil, zaten yani bu yetmeyecek. Bir basamak sonra daha yukarı çıktığımda da bir şeyler olacak. Dolayısıyla bunu sonraya da atabilirim. Dolayısıyla önemli olan AGS sınavı. Özellikle dörtler bağlamında. Dolayısıyla evet işte matematiksel modelleme dersi ya da diğer dersler çok kıymetli olabilir ama bunu zaten hani bir sonraki adımda yapacağım. Dolayısıyla sanki şey gibi hissettim ben bu sene 4. sınıflarda KPSS hazırlık senesi gibi bazı öğrenciler için, hepsi için değil. Ama aynı o lise son sınıftaki heyecanımız olur ya o ders tamamlama gayreti, bir de özellikle bir bakanın açıklaması sonrası. Bakan yardımcısı mıydı? Tam emin olamadım. Bir öğretmen alımında artış olacağı söylendi. Sonrasında bence öğrencilerin bu tavrı daha da güçlendi.

[1] yasemintezgidencakcak@gmail.com

Yasemin: Bayağı bir KPSS'ye, yani AGS'ye odaklanma var anlaşılan. Vakıf üniversitelerinde acaba farklı mıdır diye düşünüyordum.

Meryem: Aslında hocam şöyle baktığımızda sınıf böyle birkaç segmentten oluşuyor. KPSS'ye hazırlanan güçlü bir grup var. Bu grubun içerisinde depremzede olan öğrencilerimizin yoğun olduğunu görüyorum ben. O depremin yarattığı ekonomik şartları memur olan aileler daha güç atlattılar. Dolayısıyla özellikle Malatya, Hatay, Antep, o bölgedeki öğrencilerimiz: "Hocam tekrar memlekete geri dönmek istemiyorum, kendimi geçindirme sürecini tamamlayabilmem için memur olmam gerekiyor" diyorlar. Bununla beraber tamamen yurtdışını düşünen master, doktoraya hazırlanan öğrenci gruplarımız var. Onlar da işte dil sınavı ve diğer hızlandırmaların derdindeler ya da uluslararası okullardan kabul alabilmek için sivil toplumda daha çok staj yapmaya çalışan öğrencilerimiz var. Tüm bunların yanında bir de uluslararası öğrenci grubumuz var. Türki Cumhuriyetlerden gelenler ağırlıklı bizim matematik bölümünde. Bu öğrencilerimizin de matematik öğretmenliği diploması memleketlerinde çok başka pozisyonlara alan açıyor. Dolayısıyla onlar için KPSS'nin AGS'ye evriliyor olması çok bir anlam ifade etmiyor. Sadece içlerinden birkaç tanesi öğretmenlik mezunu, yani ülkesinde de öğretmenlik yaparken, Türkiye'de tekrar bir diploma kazanabilmek için yine öğretmenliği tercih edenler var. Ama onlar da hep özel okullardan yanalar. Çünkü orada da o şekilde bir sistemden geliyorlar. Burada da bunu güçlendirip tekrar geri dönmeyi düşünenler var. Dolayısıyla aslında en çok o, depremden etkilenen ya da oradaki psikolojiden etkilenen öğrencilerimizin bu sınavlara asıldığını söyleyebilirim.

Özge: Meryem Hoca ile ikimiz aynı kurumdayız. Zaten öğrencilerin üniversite son sınıfta kafaları çok karışık oluyor. Zaten bir KPSS ile ilgili sorunları vardı. Özel okulda çalışmak istemiyorlar. "Artık çok duydular özel okulların öğretmenlere uyguladığı zulmü" diyeceğim; madden ve manen. Zaten bir kafa karışıklığı vardı. Gençliğin getirdiği bir duygu iniş çıkışı var. Bir de bu belirsizlik iyice yordu onları. Yani ben gençleri hiç iyi görmüyorum. Bu da çok üzücü bir durum. Bu kadar belirsizliğin içerisinde olmak onları duygusal anlamda çok zedeliyor. Bunu görüyorum, konuşmalarımızda da hissediyorum. Bunun yanı sıra bizler de "Biz neyi eksik yaptık da yani öğretim perspektifinden biz neyi eksik yapıyoruz da böyle bir şeye ihtiyaç duyuldu?" duygusunu yaşıyoruz. "Biz ne olacağız?" duygusunu da yaşıyoruz bir tarafta. Bizim üniversitemiz özelinde bu yabancı diyeceğim öğrenciler - uluslararası öğrenci dememiz isteniyor - ama sadece Türk Cumhuriyetlerinden öğrenciler geliyor. Yabancı öğrenciler Türk öğrencilerin yaklaşık 8 katı. Yani burada çok başka bir sorun da var. Bizim vakıf üniversiteleri özelinde buna değinebiliriz. Burada da sınıf içerisinde Türk öğrenciler ve yabancı öğrenciler diye bir ayrışma yaşıyorlar. Onları kaynaştırmaya çalışıyoruz. Kayıt dönemlerinde bazı öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanıyoruz. Bir kısmının üniversiteye düzenli devam etmediğini gözlemliyoruz. Bu durum, derslerin planlanması ve öğrencilerin sürece aktif katılımı açısından belirsizlik yaratıyor. Dolayısıyla, eğitim ortamında güven ve süreklilik sağlamak güçleşiyor.

Sevgi: Özge Hocam öğrenci sayılarından bahsetti. Zaten çok ciddi fark ettiğimiz bir şey oldu bu seneki öğrenci kayıtlarından sonra ÖSYM ile gelen öğrencilerde. Vakıf üniversitelerindeki eğitim fakültelerinde muazzam bir düşüş oldu. Yani birkaç üniversitede böyle aynı kaldı, düşmedi, ama birçok üniversitede sayı çok düştü. Hatta neredeyse hiç kayıt almayan bölümler oldu; kapatılma kararı verilen bölümler oldu. Fakültelerin bile neredeyse kapatılma riskiyle karşı karşıya olduğu vakıf üniversiteleri var. Çünkü bir şekilde gelir getirmesi gerekiyor; yani vakıf üniversitesi mantığında veya özel kurum mantığında. Şimdi bunda da herhalde şeyin bir etkisi oldu: Bir kere ekonomik krizin, yani okul ücretlerinin çok artması tabii ki büyük bir etkendi. Bir de şey, sonunun belli olmaması, yani bu "yatırım" diyeyim- o jargonu kullanmıyoruz biz- ama genellikle gençlerin eğitim ücretlerini Türkiye'de hala ailelerin karşıladıklarını düşünürsek büyük oranda, özel üniversitede bir eğitim fakültesine girecek fakat sonu meçhul. Yani "Mezun olduktan sonra bir devlete atanıp tırnak içinde hayatını kurtarır" mantığı neredeyse yok oldu yani. O umut biraz düştü; sayılar çok az veya süre çok uzun. Dört yıl okudu, sonra bir tur daha işte; sınavdan ne puan alacak, mülakat olacak mı olmayacak mı, orada liyakat olacak mı olmayacak mı, işte ondan sonra Milli Eğitim Akademilerinin süreci falan... Dolayısıyla birçok ailenin kararını- yani aile diyorum çünkü dediğim gibi maddi kaynak hala aile Türkiye'de büyük oranda- bu etkili olmuş olabilir. "Hani farklı bölümlere gitsin, farklı alanlarda çalışma imkânı olur" mantığı oldu. Devlet üniversitelerindeki kontenjanların dolma oranını çok bilmiyorum ama vakıf üniversitelerinde büyük oranda boş kaldı eğitim fakülteleri. O yüzden de Özge Hocamın dediği gibi birçok üniversite uluslararası öğrencilerle bu açığı kapatmaya çalıştı. Ama orada da sınıfların çok kalabalıklaşması veya nitelikle ilgili sorunlar ortaya çıkıyor. Şimdi diğer taraftan Meryem Hocamın bahsettiği güven sorunu yani hakikaten öğrencinin gözündeki eğitim fakültesi itibarını da zedeleyen bir şey oldu. Yani dört yıl boyunca bir eğitim paketi tamamlanıyor fakat bu yeterli değil; bunun üstüne bir şeyler daha yapılması gerekiyor. Ben ülkenin en iyi devlet üniversitelerinden birinde ders verirken de son sınıfta orada dahi – dahi diyorum işte hani farklı bir nitelikli eğitim veriyor diye- son sene yine bir sınava hazırlık kaygısı oluyordu. Özellikle devlete atanmayı isteyen öğrencilerde ki benim öğrenci olduğum yıllarda devlete atanmayla ilgili istek çok çok düşüktü. Genellikle yüksek lisans yapma veya iyi özel okullarda çalışma varken bu orada ders verdiğim yıllarda büyük oranda artık devlete atanma isteğine dönüşmüştü. Çünkü iş güvencesi ihtiyacı vardı ve özel okulların sunduğu olumsuz şartlardan uzak olmak istiyorlardı. Bu sınav sistemi değişmeden önce de yani son sınıf öğrenciye diyorsunuz ki: "Şu gün şunu yapalım mı?" "O gün kursa gidiyorum" diyordu mesela. KPSS kursuna gidiyordu öğrenciler o ders olmadığı günde. Hala öyle muhtemelen, gidiyorlar kurslara. Ve şeyden kopmuş vaziyetteler. Ders dışında, üniversitede bir şeye odaklanamıyorlar. Yani derse de sadece şöyle odaklanıyorlar: Sunumları istiyorlar sizden, sınavı geçecek kadar. Onun dışında o alana dair, o spesifik konuya dair derinleşmeyle ilgili isteklerini göremiyoruz. Bu birçok şeyle bağlantılı. Gelecek kaygısı var. Sınava hazırlanıyor. Çünkü oradaki o sınavdan başarılı olmak istiyor. Ondan sonra bir yere atanmak istiyor. Fakat bunun çok zor

olacağının bilincinde, bunun psikolojik zorluklarıyla bu mücadeleyi vermeye devam ediyor. Bu mesafe gittikçe açılacak. Eğitim fakültesindeki öğretim üyesiyle öğrenci arasındaki mesafeyi açan bir şey olacak bu. Çünkü sizin ona sunduğunuz öğretmenlik yeterlilikleri yeterli değil ve başka bir eğitim sürecine daha ihtiyaç duyuluyor. Şeyi de açacak bu; özel okulda çalışan öğretmenle devlette çalışan öğretmeni de. Yine ben de sanıyorum Eğitim Bakanı'ydı. Bir önceki de olabilir ya da şimdiki. Özel okulda çalışan öğretmenlerle ilgili bir süreç vardı. Özel okuldaki öğretmenlerin talepleri vardı. Maaşın en azından devletle eşitlenmesi, birtakım hakların devletle eşitlenmesi gibi, üniversiteler arasındaki olan eşitlenmeler gibi. O, özel okuldaki öğretmenlere "atanamayan öğretmen" demişti mesela. Sanki bir başarısızlık var orada ve özel okulda. Ama sen bir taraftan da sürekli eğitimi özelleştiriyorsun, bunu pompalıyorsun. Özel okulların sayısı gittikçe artıyor her seviyede. Demek ki nitelikli bir öğretmen ekibine orada ihtiyaç var, o okulların nitelikli olması için. Ama sanki oradaki öğretmen atanamadığı için özel okulda çalışmak zorunda kalmış öğretmen muamelesi yapıyorsun. Bu da öğretmen adaylarının kafasını çok karıştırıyor. Yani özel okulda çalışmayı tercih edebiliyor öğretmen adayı. Ama bir grup da bakıyor ki toplumun gözünde devletle çalışmıyorsan, bir yerde bir başarısızlığın var ve o yüzden devlette olmadığın gibi algılanıyor.

İrem: Bu söylenenlerin aksine bizde "Öğretmen Akademileri" mevzusu hiç açılmıyor. Bizim öğrenciler zaten atanmayı hiç düşünmüyor. Bölümün sadece %5'i "atanmak istiyorum" diyor İngilizce Öğretmenliği bölümünde. Hepsi özel okullarda çalışmak istiyor ya da bazıları çok nadiren okutmanlık seçeneğini düşünüyor. Fakat bizim öğrencilerimizin büyük korkuları var dile getirmeseler de. İşte ALES'teki matematik onları korkuttuğu için hiçbir zaman okutman olabileceklerini düşünmüyorlar. Ya da mesela çok acı ama bizim yüksek lisans bölümü mezunlarından yabancı dil puanı istemediği için sadece bizim yüksek lisans programına başvuruyorlar. Çünkü yabancı dil yeterliliğini karşılayıp karşılamayacaklarından emin değiller. Bunları dile getirmiyorlar ama bunlar üstü örtük olarak hepimizin bildiği ama çocukların dile getiremediği şeyler. "Sen neden bu üniversitede yüksek lisans yapacaksın?" diyorum; "İşte hocam çünkü işte siz harikasınız." diyor. Diyorum ki geçin bunları. Siz bizi gördünüz zaten. Başka yerlere gitmeniz lazım, ama hiç öyle bir seçenek olmuyor. Onda da yani ya bir ya ikidir. Onlar da yurt dışı bağlantıları olan, Amerika'da doğmuş tekrar oraya geri dönen ya da çok hırslı olan birkaç öğrenci yurt dışı yüksek lisansı istiyor ya da başka üniversitelerde yüksek lisans istiyor. Ama bizim öğrencilerin atanmayı düşünmediğini biliyorum. Çünkü sınıf içinde de konuştuk. Hatta bu öğretmen akademileri ilk ortaya çıktığında ben sınıfa girdim dedim ki "Neler oluyor, çok üzülüyorum." Hiç kimsenin umurunda değil, haberi yok. İlgilenmiyorlar da, atanma gibi bir planları yok. Hepsi özelde çalışmak istiyorlar. Bunun da bence üniversitenin yanlış politikalarından kaynaklandığını düşünüyorum. Çünkü şöyle enteresan bir sistem var bizde. Mezunların reklamı çıkıyor sosyal medyada. "Şu kişi şurada işe girdi, bu kişi burada işe girdi" diye. Orada görüp özeniyorlar. Yani "Bir arkadaşım özelde iş bulmuş"; işte hatta böyle birbirlerini küçümseyen tavırda, "O bile girmiş işe, ben de girmeliyim hemen" diyorlar. Temmuz'da hala bir

özel okulla sözleşme imzalamamış öğrenciler kendilerini çok kötü hissediyor. %95'i özelde zaten işe giriyorlar. Onlara anlattığım şey de şu: "Özele girdiğinizde neye 'evet' dediğinizi bilmeniz lazım, çok düşük ücretlere tamam diyorsunuz." Geçen sene bir öğrencime 35 bin lira maaş teklif etmişlerdi. "Hocam kabul etmeli miyim? diye geldi bana. "Asla kabul etmemelisin" dedim. Sonra tekrar 2 ay falan başka bir okulla anlaşamadığı için depresyona girdi. 35 bin lira aldığında zaten depresyona girmiş bir hayatı, bir seneyi kabul ediyordu. "Hayır" dediğimde bu sefer biraz sanki benim yüzümden işi olamıyormuş gibi bir tavrı vardı. Sonrasında 50 bin liraya başka bir özel okulla anlaştı. "Hocam iyi ki kabul ettirmemişsiniz" dedi. Yine bu ücretler çok komik. Çünkü kiralar çok yüksek, hayat çok pahalı. Ama işte okulun böyle sistemi var; işte mezunlarımız % 95 iş buluyor. İş buluyor ama nerede buluyor mesela, bunu konuşmuyorlar hiçbir zaman. Bu bence ciddi bir problem bizde. Yani öğrenciler bilinçli değiller. Atanmayı zaten hiç düşünmüyorlar. Bir de şöyle bir şey var. Diyorum ki: "Devlet okullarına giderseniz şunları yapabilirsiniz" diye anlatıyorum. Derslerde örnek veriyorum. "Şurada bir devlet okulunda çalışan bir öğrencim var geçmiş yıllardan" diye örnekler veriyorum. Teneffüste geliyorlar. "Hocam biz devlete atanmalı mıyız?" diye soruyorlar. Tabii ki atanmalısınız. Keşke böyle bir şey olsa, güzel olmaz mı? Ama "Devlette çalışmayın kesinlikle, sakın atanmayın, bu korkunç bir şey" diyen hocalar varmış. İşte "Şu semtte A özel okulu var, mutlaka oraya başvurun, başka yere başvurun" diyenler. Çocuklar da buna direkt hazırlar, özelde çalışmayı kendilerine daha yakın gördükleri için. Böyle düşünceleri de çok hızlı bir şekilde referans alıyorlar ve geri kalan hiçbir şeyin anlamı kalmıyor. Biz paralel evrende gibiyiz şu anda. İki üç öğrenci hariç, KPSS kursuna giden yok; onun dışında herkes zaten "İş bulurum, kaç para bulacağımın bir önemi yok" gibi düşüncelerle hayatına devam ediyor.

Gürcan: Ben devam edeyim buradan. Çünkü İrem Hocanın söyledikleriyle çok örtüşüyor bizim profil de. Bizim üniversitede de öğrenciler bize, "Hocam şöyle bir kaygımız var" diye gelmiyor. Mesela bana şimdiye kadar hiç, "Hocam öğretmen akademileri konusunda ne düşünüyorsunuz, bu bize ne getirecek?" gibi gelmedi şimdiye kadar öğrenciler. Bunun birkaç sebebi var. Birinci sebebi: Atanma gibi bir dertleri yok bizde öğrencilerin. Profilde şey var; ailesi zengin çocuklar çok bizde ve bunlar nereye giderse gitsin çalışacaklar bir özel okula; düşük maaş da alsalar süspanse edilecekler aileleri tarafından. Hala da öğretmenliğin toplumsal saygınlığını kullanma derdindeler. Biraz öyle görüyorum ben. Yani "Şu okulda öğretmen" dediğinde aldığı paradan ziyade öğretmenlik mesleğini icra ediyor olması onun için önemli olabiliyor. Bu patriyarkal da bir şey aslında bir yerde. Genelde öğrencilerimizin kadın öğrenci olduğunu düşünerekten söylüyorum. Aile süspanse ettiği sürece özel okulda düşük maaşa başlama konusunda sıkıntı yaşamıyor öğrenciler. Yani şeyi görüyorum mesela; "35 bin alayım mı?" diyen öğrenci geçinemeyeceğini biliyorsa depresyona girer. Ama ailesinden destek alacaksa da "Bir süre tecrübe kazanayım" diye işe başlar. İkincisi, bizde de uluslararası öğrenci var. Bizimki hani Türk Cumhuriyetlerinden ziyade Orta Doğu ve Afrika, özellikle Kuzey Afrika öğrencileri. Bizim üniversite oralarda iyi reklam

yapıyor anladığım kadarıyla. Bu öğrenciler zaten öğretmen akademileri potasına girmiyorlar. Bir de şey de var; bizim İngilizce öğretmenliği özel bir durum yaratıyor. Hani üniversitelerde okutmanlık opsiyonumuz var mesela, onu yapmak isteyenler çıkıyor. Onun dışında ben şey diye düşünüyorum bir yandan: Öğretmenlik mesleği eskiden iş güvencesi yüksek bir meslekti. "Az ama ağrısız başım" gibi düşünen insanları cezbedebiliyordu devlet memurluğu anlamında. Şimdi genel itibariyle bu neoliberal politikalardan dolayı ki biz bunları vakıf üniversitelerinde daha çok görüyoruz; prekarya dediğimiz bir şeye evriliyorlar. İş güvencesi yok özel okullarda. Bir sonraki sene sözleşmesi imzalanacak mı imzalanmayacak mı bilmiyor. O yüzden öğretmenlik yapmak isteyen öğrenci; küçük burjuva çocuklarının hani "Bir an evvel para kazanmaya başlamalıyım, ailemi rahat ettirmem gerekiyor bu anlamda" diyen çocukların kaygılarının yüksek olduğu bir şey oluyor. Bir de "devlete atanmam" inancı var. Bunların politik, reelpolitik ne olduğunu bilmesek de öyle bir inanç sistemi var öğrenciler arasında. "Beni zaten atamazlar ki" inancı var. Yani bunu sadece bizim öğrenciler için söylemiyorum; genel itibariyle gençlikteki olan... Bu da prekarya yaklaşımını, daha doğrusu potansiyelini artırıyor. Gelecek kaygısı inanılmaz yüksek hale geliyor. Bunu diyebilirim. Bir de şey hani İrem Hoca'nın dediği gibi bir şeyi bizde çok görmedim. Ama LinkedIn'de gördüğüm mesela diğer bazı vakıf üniversiteleri bunu çok yapar. "Şu mezunumuz şurada işe başladı" gibi görürsünüz ama bizde ben görmedim açıkçası. Hani bu bir bilimsel uğraşsa; eğitim bilimleri, bu dil eğitimi de olabilir, herhangi bir başka konunun öğretimiyle ilgili de olabilir. Bunu iş sahibi olmaya indirgeyen bir sistem var ve bunu da çok iyi beceremiyoruz sonuçta ve özel okulların insafına bırakıyoruz öğrencileri. Bizde bir de "Ben bu işi zaten yapmayacağım ki" diyen ve kozmopolit bir şehirde, şehrin göbeğinde okumaya gelen var. "Çünkü annemin, babamın yaptığı iş, bizim kendi şirketimiz var. Ben ona devam edeceğim." "Niye buradasın o zaman?" "İngilizce öğreniyorum." Öğretmenlik değil de İngilizce becerilerini geliştirme… İkincisi yine İngilizce becerileriyle ilgili: "Madem İngilizce öğrendim, iyi de bir İngilizcem var, kabin memuru olurum." Orta sınıf da olsa... Bunlar İngilizce öğrenmeyle ilgili diğer eğitim fakültesi öğrenci profilinden ayrılıyor. Yani bizim öğrenciler İngilizce bildiğinden dolayı alana çıkma konusunda biraz daha cesur davranabiliyorlar. O yüzden de hani öğretmen akademileri bizde çok konuşulmuyor. Biz hocalar olarak konuştuğumuzda dahi, hatta geçenlerde bir hocamız, bizim profesör hocalarımızdan biri, bir çalışma, bir derleme yapmış, "Neler bekliyor bizi?" gibilerinden fakülte üyelerinin üçte biri katıldı toplantıya. Hani bizim ajandamızda olan bir şey pek değil öğretmen akademileri değil sanki. Ancak küçülme bizde de var. Çok yüksek oranda değil. Bu sene tam kontenjanı dolduramasak da uluslararası öğrencilerle o doldu. İngilizce öğretmenliğinde, diğer bölümler için bir şey söylemiyorum. Ancak bizde dolup diğerlerinde dolmadığında bu sefer fakültede topyekûn bir küçülme olduğundan bizim bölüm bunun dışında tutulamıyor maalesef. Bu noktada hani biz öğretmen akademilerinin etkisini indirekt olarak görüyoruz. Özellikle vakıf üniversitesinde çalışırken de yine hani akademisyen olmak eskiden ciddi bir prestijken şimdi biz de prekaryayız. Prekademiğiz yani. Hem pratisyen hem de akademik ya bir de

prekarya. Ben kendimi öyle hissediyorum. Yani bu yıl garantili, önümüzdeki yıl belki garantili ama bir sonraki yıl ne olacağını bilmiyorum. Yani "Kapatıyoruz" deseler, her yerde geçerli. Ama genel itibariyle devlete çalışma düşüncesi, planı yok. Öğrencilerin aileden destek alma ve bu destek sayesinde biraz daha esnek davranabilme, kimi riskler alabilme lüksleri var çoğunun, birçoğunun. Olmayan da kara kara düşünüyor. Ama bize gelip de bana gelip de, "Hocam ne yapacağım ben?" diye soran yok. Olmadı hiç. Belki durumun vehametinden, belki durumdan çok da haberdar olmamaktan kaynaklı. KPSS'ye hazırlanan öğrenci ben duymadım. 2022'den beri buradayım. Olsa belki öyle bir grubumuz bu sefer kaygı seviyesi artacaktır ama biz sanki böyle gayet apolitik vaziyette işimize devam ediyor gibiyiz. Yarın "Hadi topyekûn işiniz bitti, ihtiyaç kalmadı size" deseler, "Öyle mi?" diyecek gibiyiz.

Yasemin: Sizin bu anlattıklarınızdan farklı vakıf üniversitelerinde farklı profiller varmış gibi anlıyorum. Bu nasıl oluyor; ücretlerle ilgili bir şey mi, üniversiteye giriş puanı ile mi ilgili bir şey? Daha zengin çocuklarının gittiği üniversitelerle daha orta sınıfın gittiği üniversiteler mi farklılaşıyor? Nasıl oluyor?

İrem: Ben doktora eğitimim bittikten sonra iki farklı vakıf üniversitesinde çalıştım. Önceki kurumun tutumuyla, şu anki kurumun tutumu çok farklı. Hem alanları farklı olduğu için olabilir ama hem de üniversitenin kendi politikası da çok farklı. Çünkü işte bununla birçok şey devreye giriyor; kurumsallık mesela. Yani bir kurumun yüksek kurumsallık seviyesine ulaşması da oldukça fazla zaman alıyor. Bir de kurumun öğrenciye ne kadar maddi gelir olarak baktığı da çok önemli. Ne yazık ki hepsi öyle bakıyor zaten. Burası bir gerçek; ama mesela bazıları yabancı öğrenci alımında sınırları zorluyor. Çünkü kurum her bireyi bir ekstra gelir olarak gördüğü için "aldığımız para kârdır" bakış açısı olabiliyor. Yani yabancı öğrenci eğitimini bir eğitim turizmi olarak görüyorlar, nitelikli eğitimden ziyade bence. Bu da öğrenci profilini etkiliyor. Ama şimdiki kurumum daha kurumsal. Sistemi daha oturmuş. Çünkü en azından eğitime belirli bir bakış açısı olan bir kurum. Bence birincisi, kurumsallık kesinlikle etkiliyor. İkinci olarak hangi bölümde öğrencilerin olduğu çok etkiliyor. Öğrenci profilleri üniversiteyi değiştiriyor. İngilizce öğretmenliği öğrencileri biraz daha İngilizce bildikleri için bunu avantaja dönüştürüp farklı branşlara, farklı alanlara yönelmeye başlıyor. Bir de ben üniversite puan sıralamasının da biraz etkilediğini düşünüyorum. Puan sıralamasında yukarıdan aşağıya doğru yazıyorlar çünkü. Ama standart bir profil olduğunu söyleyemem. Bu arada bizim bölüm geçen sene de doldu. Önceki sene de, şimdiye kadar hep %100 doluyor. Fakat geçen sene bizim matematik öğretmenliğine sadece 5 öğrenci kabul aldı. Yaklaşık 30 kişilik kontenjan varmış. Sonra onların da iki tanesi de kaydını sildirmiş herhalde. O yüzden kendi eğitim fakültemiz içerisinde bile standart bir öğrenci profili olduğunu söyleyemem çok fazla.

Gürcan: Vakıf üniversitesi derken, vakıf üniversitelerinin belli bir -ne derlertırnak içinde toplumsal prestiji mevcut. Bu da şeyle çok alakalı: Vakıf, üniversiteyi ne kadar besleyebiliyor? Mesela üç vakıf üniversitesi için çok daha pozitif bir algı söz konusu gibi. Ve bu üçünde eğitim fakültesi yok, ilginç bir şekilde. Belki sadece

yüksek sıralarda olması değil, yüksek sırada olup bir de yüksek bir ücret talep etmesi öğrenci profilini belirliyordur. Bizde bir de bursluluk çok düşük. Full burs ya da %50 burs gibi. Vakfın fakülteyi ne kadar desteklediği sorusu; vakıf kendi kendine gitmeye çalışıyor. Arkasında çok büyük bir sermaye yok. Hani şey sermaye; Koç ya da Sabancı gibi. Ki ben bir sene arkasında sermayenin olduğu bir üniversitede de çalıştım. Orada şeyi görüyordum, vardı orada bir şey. Ne derler? Kaynak vardı. Hocalara maaş konusunda da öyle. Bursluluk oranında da öyle. Bir, bölümsel farklılık var. İki, vakıf üniversiteyi ne kadar besleyebiliyor? Daha doğrusu vakfın misyonu, vizyonu kârlılık üzerine mi kuruldu, prestij üzerine mi kuruldu? Ya da işte hayırseverlik üzerine mi kuruldu? Sanki bu da çok etkiliyor. Vakıf üniversitesi iç dinamikleri ve bu iç dinamiklerin prestij anlamında dışa yansımaları da öğrenci profilini çok belirliyor sanki.

Özge: Katılıyorum Gürcan Hocama. Birkaç üniversite deneyimim var ama şunu da söyleyebilirim. Hala devlet üniversiteleri özel üniversitelerden çok daha saygın görülüyor her şeye rağmen. Bu noktada aslında belirsizlik hala sürüyor. Yani bu sene özellikle 4. Sınıflar, "Biz ne olacağız?" diyor. Yani bu işte bir de üniversitenin 3 yıla indirilmesiyle ilgili bir durum var. Hani daha küçük sınıflarda, "Hocam biz 3 yıl mı okuyacağız, 4 yıl mı okuyacağız?" Bu konuda da bir belirsizlik olması, dediğim gibi öğrencileri ciddi bir sıkıntıya sürüklüyor. Bir de bu sene ilk defa ücretlerde ve taksitlerde bir değişiklik yapıldı. Bu yüzden zannedersem Türk öğrencileri aynı zamanda öğretmenliğin saygınlığının azalması, mezun olunca iş bulamama gibi tüm etkenler nedeniyle kaydolmadı. Mesela okul öncesinde de çalışabilir İngilizce öğretmeni. O yüzden biraz daha çerçevesi geniş. Yine matematik öğretmenliği mezunlarından işte istatistik; kurumsal şirketlerde çalışan çok matematik öğretmeni de var. Yani farklı farklı mecralara kayabiliyorlar ama okul öncesi öğretmenliği o bağlamda biraz daha sadece okul öncesi öğretmenliği yapılan bir alan olduğu için öğrencilerde kaygının daha yüksek olduğunu söyleyebilirim.

Meryem: Ben üniversitede çalışmaya yeni başladım. Onun öncesinde sivil toplumda çalıştım. Üniversiteye giriyor olmak da çok keyifli geldi, bu grupla çalışıyor olmak da. Farklı okullarla çalışmıştık buraya girmeden önce. Özel liselerde. Ama nitelikli bir devlet üniversitesinde bir proje için derse giriyor olmak, açıkçası özel okulda derse giriyor olmaktan benim için daha konforluydu. Bu tarafta hiç düşünmediğim bambaşka şeylere dikkat ediyor olmam gerekiyordu. Örneğin işte kıyafetim gibi. Daha önce hiç düşünmediğim, tabii ki belirli bir düzgünlükle ilerliyoruz ama… Bu kuruma gelirken "Şimdi nasıl olacak?" diye kafamı kurcalayan şeylerden bir tanesi buydu. "Gerçekten bunu yapmak istiyor muyum?" Ama içeri girince hiç böyle bir süreçle karşılaşmadım. Aynı devlet üniversitesindeki gibi gayet rahat bir süreç ilerledi. Bu bağlamda profilden mutlu oldum açıkçası; yani bu ilk iş deneyiminde. Yani birazcık daha sanıyorum o en prestijli vakıf üniversitelerinden farklı bir grup var. Bir yandan da uluslararası öğrenci yoğunluğu çok fazla. Ve bu öğrenciler farklı matematiksel müfredatlarla ilerleyen yapılardan geliyorlar. Dolayısıyla çok temel bir bilinmeyen değeri bile

tartışırken çok başka noktalardan tartışabiliyoruz ya da çok başka okumalar vermemiz gerekebiliyor o Türk öğrencilerle dengeyi koruyabilmek için. Sanıyorum bizim farklı sıkışmışlıklarımız da var, onu anladım bu tartışmanın içerisinde. Bakalım nasıl ilerleyecek? Bizde tıp bilimleri var; o eczacılık, diş ve diğer o tıp grubu derslerine gelen öğrenciler de Türk Cumhuriyetiyle sınırlı değil. Avrupa'dan da birkaç ülkeden gelen öğrenciler var ve gerçekten de öğrenciliği profesyonel bir şekilde yürüten öğrenciler olduğunu görüyorum. Ben bazı derslerde öğrencilere soruyorum ilk açılışta: "Yani bu döneme kadar kaç farklı seminere, sempozyuma herhangi bir şeye, yani ders dışında bu mesleğinizle ilgili nelere katıldınız?" Sıfır; hiçbir şeye katılmamışlar. Ama gidip bunu eczacılıkta, tıpta ya da hukukta sorduğumuzda, yani çocuklar sertifikalar üzerine sertifikalar, işte içerikler içerikler ya da okumalar… Hiçbir şey yoksa kulübe dahiller ve kulübün açtığı ilerlemeleri takip ediyorlar. Bizde yani sadece bence hani bizim öğrencilerimize de sınırlı değil ama hani genel olarak o öğretmenliğin profesyonellik algısının dışında oluyor, onun hali bize çok yansımış durumda. Bence AGS ve diğer o yeni sistemle o güven algısının da baltalanıyor olması iyice bu profesyonelliğe balta indirdi gibi hissediyorum.

Yasemin: Ben bunu şuraya bağlamak istiyorum. "Kontenjanlar yabancı öğrencilerle doluyor" diyorsunuz. Nasıl görüyorsunuz eğitim fakültelerinin geleceğini? Tehdit ediyor mu bu durum?

İrem: Öncelikle kendi geleceğimi görüyor muyum? Gürcan Hocanın söylediği gibi yarın öbür gün "bitti" diyebilirler. Nispeten farkındayız olayın ama yine de böyle hasıraltı mı denir, hani üstü kapatılan bir mevzu olduğunu düşünüyorum. Bence geleceğimize çok inanmadığımız hissi - bende oluşan bu his- biraz da eğitim fakültesinin yeni dönemdeki bakış açısından kaynaklanıyor. Çünkü bizim fakülte misyonunu biraz daha genişletme sürecine gitti. Artık "öğretmenin de üstüne çıkıyormuşuz." Ben bunu doğru bulmuyorum. Yapay zekâ ile gelen bu dijital dönüşümün sebebi de işte, "Eğitim fakültesi mezunu illa öğretmen olmak zorunda mı? Farklı bir sürü iş alanı var. Onları oralara hazırlayalım" amacıyla getirdikleri bir programı, bir dijital dönüşüm olarak öne çıkarmaya çalışıyorlar. Üniversite çok heyecanlı bu konuda, "Biz artık öğretmenliğin de üstüne çıkıyoruz" algısıyla. Ama elle tutulur, gözle görülür bir çözüm ortada henüz ben görmedim. Gören olduğunu da sanmıyorum. Fakat şöyle; bunu ortaya çıkarmalarının sebebi, "Biz öğretmenliği, eğitim fakültesini kurtarıyoruz" misyonuyla olduğu için, onların da artık geleceğimize inanmadığını, o yüzden böyle bir bakış açısıyla yola çıktıklarını düşünüyorum. Yani kimse kendini güvende hissetmiyor. Bizim kontenjanlar dolu olduğu için nispeten daha rahatız. Ama işte diğer bölümdeki hocalar bence daha da az güvende hissediyorlar ama dillendirmiyorlar. Daha çok yönetimin istediği talep neyse ona yönelik çalışmalara devam ederek göze batmamaya çalışıyorlar. Yani bir de işte, hoca profillerimiz de çok farklı biliyorsunuz. Standart bir hoca profilinden bahsedemeyiz bir kurumda. Araştırmasını güçlendirmek yerine yerel yönetimin verdiği o fikri hemen sahiplenip, adapte olup onu uygulamak için çabalayarak daha böyle söz dinleyen, daha uyumlu bir hoca izlenimi çizmek tabii

ki onlara daha kolay geliyor. Yani diğeri belki ilerleyebilecekleri bir alan mı? Değil. Yapabilecekleri bir şey de değildir belki, bilemiyorum. Sonuçta öyle bir ekonomik düzenin içerisindeyiz ki hepimiz gerçekten işsizlikle hayatta kalamayız. Çünkü yani ekonomik olarak gerçekten aldığımız maaşlar zaten ne ki, neye ne kadar yetiyor bir de onun hiç olmaması hali... Tabii ki insanların çoluğu çocuğu vardır, evi var; herkesin bir işe ihtiyacı var ama bence bu belirsizlik ve güvensizlik ya da işte ne bileyim belki çeşitli sebepleri vardır, bilmiyorum.

Gürcan: Şimdi her üniversite bir çıkış yolu arıyor sonuçta. Bizde de bu sürüyor. Bizde biraz daha, bu sanki markalaşma; yani markalaşmadan da kasıt eğitim ve kalite değil. Sürdürülebilir şey var ya, bu "Sustainable Development Goals" … Oradaki "Quality Education"a tik atabilme, sürdürülebilir hale gelmekten daha önemli. Yani "Biz buna tik atıyoruz, sıralamalarda yükseğiz" diyebilmek. İşin marka kısmı özü geçiyor sanki. Yani İrem Hoca'nın alt metninden de onu çıkarıyorum biraz. Markalaşma isteği özün önüne geçtiği zaman, yapılan ya da işte ortaya konulan politikalar yüzeysel kalıyor. Markalaşma, araştırma anlamında olabilir. Mesela Higher Education, Times Higher Education sıralamalarında yukarı çıkıp çıkmama konusu çoğunlukla araştırmayla ilgili ya. Bizdeki marka kısmı daha çok bizde de inovasyon üzerinden ama o inovasyonlar o kadar inovatif ki biz henüz daha bilmiyoruz onları. Ben de eleştiren bir yerden baktığımda yaşanan olaylara, biraz dünyayı nereden okuduğumuz da sanki bunu etkiliyor. Bize bir toplantıda şey denmişti; hani gelir getirici şeyler, işte eğitim tasarlayalım, bunları özel okullara hani paket olarak sunalım, belki oradan gelir olur ya da ne bileyim eğitsel oyunlar, materyaller tasarlayalım, bunların patentini alalım gibi gibi. Ben orada şey demiştim: "Hani ben eğitimciyim, hani tüccar olsam o zaman hadi eyvallah da o zaman da kendi dükkanımın riskini, kazancını düşünürüm; hani ama ben eğitimci olarak, eğitim bilimci olarak araştırmaya, öğretmenliğe kendimi vermek istiyorum" demiştim. Ben hala oradayım. Bizde biraz daha kentin göbeğinde olmanın verdiği hani "Türkiye'nin göbeğindeyiz" şeyi daha çok ön plana çıkarılmak isteniyor ki hani "desirable" bir gençlik şeyi... Hani biz öğrencilerimize böyle bir şey verelim: "Çok çalışmak zorunda değilsiniz. Hani bu tür üniversitelere gelin, ortam yapın "tırnak içinde" sonra mezun olun. Zaten sizin ailenizin parası var." Yine şeye döneceğim, böyle öğrenciler eğitim fakültesinden mezun olunca, idealist öğretmen de olmuyorlar. Yani idealist öğretmen dediğimiz şey; dişini tırnağına takıp, kendisini hani belki kendisinden de çok verip, öğrencisinin gelişimini düşünen öğretmen oluyor ya, o öğretmen profili sanki iyice gitti. Yani iyice törpülendi. Şimdi öğretmenlik hem para kazanma hem de "Biz işte AI kullanalım, kodlama yapalım, markalaşalım" gibi... Bu markalaşma meselesi bizde de gerçekten şeyin önüne geçiyor, kalitenin önüne geçiyor. Geçmemesi için savaş veriyor olabiliriz bazılarımız. Ben şahsen araştırmaya kendimi veriyorum. Bu anlamda katkım oradan olsun gibi. Biraz da akademisyen kimliğimin çok da öteye savrulmadığı bir nokta orası; araştırma. Ama öğretmenliğimizden ödün veriyor muyuz? Öğretmen eğitimciliğimizden -daha doğrusu- ödün veriyor muyuz? Veriyoruz. Yani vermek zorunda kalıyoruz. Mesela biraz önce hocamız şey dedi; devlet okullarında bu daha şey, hani öğrenciyi sınıfta

bırakabilme, bilmeyen öğrenciyi bilen öğrenciden ayırabilme. Yine yapıyoruz. Ben yapıyorum. Ama tepki de alabiliyorum, rezistansla karşılaşabiliyorum. Kendine güvenen hocalar bu süreçte "precarious" olma korkusu yaşıyor. Ben yaşıyorum açıkçası ama yine de kendime güveniyorum, yaptığım işe güveniyorum, güvenmem gerekiyor. Çünkü aldığım şey o. Dünyaya yaklaşımım o. Öğrencilerim hangi profilden, hangi aileden gelirse gelsin, benim sınıfımda öğrenmek için orada olan insanlar; bunun bilincinde olsunlar ya da olmasınlar, o şekilde yaklaşmak zorundayım. Öğretmen olacaklar onlar. Yani ben öyle bakıyorum. İsterlerse, sonradan ne olmak isterlerse, tabii ki olsunlar; yani onların seçimi. Ama "Ben öğretmen olmak istemiyorum ki, ben burada sadece bulunuyorum, kafam karışık" diyen öğrenciye, "Ama buradasın ve bu dersi alıyorsun"u net bir şekilde veriyorum. Birileri "top down" şey yapmadıktan sonra, "Kapatıyoruz, lağvediyoruz ya da eğitim fakültelerinin iyice içini boşaltıyoruz" demedikten sonra ben bunu yapmaya devam edeceğim sanki. Bu bir direnç meselesi. Kolay değil.

Sevgi: Şimdi çok hızlı değişiklikler oluyor. Yani bir kere, Maarif geldi işte. Yani müfredat değişikliğiyle zaten bir şeyler böyle hızlı bir dönüşüme girdi. Sonra bir anda öğretmen atama sistemiyle ilgili yenilikler geldi, geliyor. Zaten hani işte bizim söz hakkımız olmadan veya görüş alınarak, işte denemeler yaparak, pilot süreci olarak falan değil; tepeden inme, topyekûn tüm ülkeye "Bu şimdi bu uygulanacak, şimdi bu şekilde olacak" deniyor. Ve bu olduğunda, bu kararlar alındığında, işte yayınlandığında resmi olarak mesela bir anda biz bunları sınıfımıza taşıyamadık. Bu değişikliklerle ilgili konuşmayı; öğrencilerle, bölümdeki arkadaşlarımızla da… Özge Hocam hatırlıyor musun, müfredat değişti, bizim bölüm toplantısının gündemi bile olmadı hiçbir zaman. Biz inanamıyorduk. Aramızda konuşuyorduk: "İşte şöyle olmuş, böyle olmuş" falan. Düşünebiliyor musunuz? Koskoca ülkenin müfredatı değişiyor. Bizim okul öncesi alanı için diyelim spesifik olarak; toplantı gündemi dahi olmuyor. Hani işte üç maymun mu, dört maymun mu? Onu oynar hale geldik. Sonra bu oldu; öğretmen atama sistemi. Yine kendi aramızda ikili, üçlü sohbetler; hocalar, arkadaşlar olarak hani konuşuyoruz. Öğrencilerden işte arada dert yananlar, soranlar… İşte staj dersi tabii daha küçük, on iki kişilik bir grup olduğu için orada daha şey tartışmalar, öğrencilerle derinlemesine, sohbetler olabiliyordu. Ama şey gibi, ama bu daha önceden de böyle oluyordu. Yani bir KPSS sürecini öğrenciler hep yaşıyorlardı. Tamam, belli üniversitelerde, belli bölümlerde daha az gündem olsa da... Biz şey gibi davrandık hep: "O dört yıllık bir programımız var, veriyoruz. Alın bakalım, mezun olunca da bu eğitimle ne yaparsanız yapın" gibi bir yerde tuttuk kendimizi çoğu zaman, çoğu hocalar olarak. Biraz da bu noktalara bu mu getirdi acaba diyorum. Yani biz kendi verdiğimiz derslere odaklandık. Kendi bölümlerimizin o tekil programlarına odaklanıp o büyük resimden kendimizi muaf tuttuk. Ancak öğrenciden tekil soru geliyorsa, "Ne düşünüyorsunuz hocam siz?" denirse birkaç bir şey, kaçak göçek belki söylemeye, fikrimizi belirtmeye çalıştık. Ama bu bence büyük bir problemdi. Zaten hani dekanlık düzeyinde hiçbir dekandan, değil mi, bir ses çıkmadı. Bütün bu ne müfredat değişikliklerine ne şeye... Yani o "4 artı 4 artı 4" zamanında bile en azından birkaç ses çıkmıştı. İşte bazı üniversitelerde

hatırlıyorum bir şey hazırlanmıştı, bildirge hazırlanmıştı vs. Bu Maarif'te de diğerinde de hiçbir ses çıkmadı. Sanki bizi hiçbir zaman etkilemeyecek. Bizi etkilemesin, bırakın hoca olarak işsiz kalalım; topyekûn ülkeyi etkileyen bir şey. Yani ülkenin geleceğini etkileyen bir şey. Bu dört yıllık seçmeli derslerin gittikçe azalarak, genel kültür seçmelilerinin gittikçe azalarak, getirildiği yerde amaç bence çok teknik bir alana sıkıştırmaktı öğretmenliği. Benim hep hayalim şeydi; yani öğretmen dediğimiz kişi evet, matematik öğretmenliği ise o alanda tabii ki yetkinleşecek, uzmanlaşacak; Okul öncesi ise erken çocukluk alanı, İngilizce öğretmenliği ise ikinci, üçüncü dil öğretimiyle ilgili bir yetkinliğe sahip olması… Ama işte ne bileyim kendi ilgi alanına göre, işte sanattan biraz anlayan, işte ne bileyim spora ilgi duyuyorsa onunla ilgili bir şeyi olan, işte edebiyata ilgi duyan… Yani hepsine bir insan ilgi duymaz, ama bunlara alan açılan bir şey olmalıydı öğretmenlik eğitimi ki o da öğrencilerine bu şekilde alan açsın. Çünkü hep şeydir ya, siz farklı bir renginizi sınıfta belli ettiğinizde bu her öğrenciyi heyecanlandırır. Bir anda gözleri parlar. "Ben hafta sonu bir konsere gittim" diye lafa girdiğinizde bir anda ilgi değişir, size karşı bakış açısı değişir veya "Şunu yaptım" dediğinizde… Böyle öğretmenler yetiştirmemiz gerekiyor. Fakat gittikçe o dört yıllık programların da bence altı boşaltıldı. Yani ne kadar doluydu dersek bile… Çünkü öğrenciler sizin farklı anlattığınız şeyleri daha az ilgiyle dinliyorlar. Çünkü akılları bu KPSS'de: "Bu çıkacak mı? Ama KPSS'de bu derste şu konular da çıkacaktı. Bak, hoca derste işlemedi bunu." Bilmiyorum başınıza geliyor mu? Yani KPSS'de çıkacak konulardan siz eksik bırakıyorsanız öğrenci bunu fark edebiliyor. Ya da siz kaygılanıyorsunuz; Acaba eksik bir şey yaptım mı? Yani onu sadece kursa mı mahkûm ediyorum veya işte kendi kendine hazırlanmasına mı?" Ama bir taraftan derste şunu dediğimi de hatırlıyorum öğrenciler: "Şu soruyu ben doğru cevaplayamazdım KPSS'ye girseydim." Çünkü bazı şıklarda, her şık için size argüman sunabilirdim; "Bu şu yüzden doğru olur, bu yüzden doğru olur" diye. O kadar tezat bir şey ki; siz eleştirel düşünmeyi desteklemeye çalışıyorsunuz her alanda fakat orada böyle işte beş şık arasında bütün böyle eğitimle ilgili, eğitim bilimiyle ilgili bir sınava sokuyorsunuz öğrenciyi. Neyse dediğim şu: Yani çok izole de ettik kendimizi biz ülkede olan bu büyük değişikliklerden. Değişti mi? Tamam, staj dersimizi adapte edelim. Portfolyomuzu ona göre düzenleyelim. Başka bir değişiklik mi oldu? Hızlı bir şekilde oraya aktarıyoruz. Ama yönetim nezdinde hiçbir zaman tartışmıyoruz artık sanıyorum.

Yasemin: Bana da çok tanıdık geldi bu söylediklerniz. Yabancılaşmanın doruklarındayız galiba.

Gürcan: Hocam hep böyle müfredat değişiklikleri… Biz hep bu kelimeyi kullanıyoruz ama artık değişiklikten değil de bozunumdan bahsetmemiz gerekiyor. Çünkü değişiklik hani sistematik bir şekilde yapıldığında daha iyiye doğru gider. Sanki bir bozunma var. Yeni gelen şey daha da işi berbat edebiliyor. Bir de "Biz bu tartışmaların dışında kaldık" dedi hocam. Hocam sakın yanlış anlamayın; ben "dışında bırakıldık" demek istiyorum. Biz kalmadık dışında, bizi dışında bilerek bıraktılar. Bizi çağıran yok, bizi kaale alan yok. O anlamda hani

bence kendimizi de çok suçlamayalım; çünkü sistem bizi dışarıda bırakıyor. Sistem değişiklik değil, bozunum üzerine kurulu.; entropi üzerine kurulu. Bu sadece Türkiye'deki milli sistem değil, dünyadaki supranational sistem öyle. "Post-truth" kelimesi 10 yıl önce yoktu, şimdi hayatımızın tam merkezinde. Bir şeyler değişiyor.

Yasemin: Ben de katılıyorum söylediklerinize. Hem dışarıda bırakıldık hem de "Madem dışarıda bırakıldık, biz de tamam ilgilenmiyoruz" deyip kapattık kapıyı. Belki iki gün sonra devlet üniversitelerinde de benzer şeyler gündeme gelecek ve biz böyle izliyoruz ya da işte görmek istemiyoruz, kulağımızı gözümüzü tıkıyoruz.

Özge: Dışarıda kaldık. Ben şu anda konuşurken bir yandan kayıt onayı veriyorum öğrencilere. O kadar iş yükümüz var ki nefes alamıyoruz. Bu da bence çok önemli bir mesele. Özellikle akreditasyon süreçleri... Yani şu anda gündemi bile doğru dürüst takip edemiyorum bu tip yükler nedeniyle. Bunun da önemli bir unsur olduğunu düşünüyorum açıkçası.

Meryem: Belki ben de şey ekleyebilirim; bu Milli Eğitim ve eğitim fakülteleri bağlamına baktığımızda, zaten 90'lara kadar fakülteler lisans olarak tamamlansın ve akredite olsun, uluslararasılaşsın diye uğraşıldı. Şimdi tekrar tersine bir bozunum. "Bu niçin böyle yapılıyor?" sorusunun cevabı çok belirsiz. Sorulduğu zaman da hani şimdiki Eğitim Bakanı, "Mülakat gibi mülakat yapacağız" diyor. İşte daha böyle ne sorarsanız onun en iyisi olacak. Dolayısıyla çok büyük, belirsiz bir süreç. Ama galiba kişisel olarak ben hiçbir kuruma aidiyet geliştiremiyorum. Sadece bir işe aidiyet geliştirebildiğimi fark ettim. Dolayısıyla fakültedeki geleceği görmektense Meryem'in geleceği… Zaten açıkçası ne kadar daha fakültede kalabilirim onu da bilmiyorum. Sivil toplumda çalışıyor olmak beni galiba çok heyecanlandırıyor ya da böyle sivilde iş yapıp anlık, böyle hızlı bir şekilde katma değeri daha yüksek işler yapıyor olmaya çok heyecanlıyım; ama o tarafı da zaten şimdi Bakanlık kestiği için orayı da iyi bilmiyorum galiba. Ama Eğitim Fakültelerinin geleceği şu an çok belirsiz geliyor. Mesela bugün hani bu toplantıya gelmeden "Son bir gelişme var mı?" diye baktığımda sözleşmeli personel alımı başlamış. Madem akademik süreçler yürütmeye ihtiyaç var, yani sözleşmeli personel ve öğretim üyesi alacaklarmış. Zaten biz bunu yapıyorsak neden tekrar oraya entegre olunuyor? Yani o tarafı bilemiyorum. Galiba hani ben daha çok öğretmen eğitimine odaklandığım için ve birazcık böyle proje odaklı hep çalıştığımdan hala daha o tarafları kurcalamaya da devam ediyorum. İşin ucunda öğretmen eğitimi olsun ve çocuklara iyi gelen işler olsun; bu K12 öğrencilerini kastediyorum. Sanıyorum o tarafa kayıyor olmak benim için çok okey bir durum. Dolayısıyla fakültenin geleceğini hiç düşünmemiştim, onu fark ettim ve kurumun kurumsal vizyonunu duysam da içselleştirmediğimi fark ettim. Mesela kurumumun eğitim fakültesi bağlamında nasıl bir vizyona sahip olduğuna dair bir şey aklımda tutmadığımı fark ettim; ama tek aklımda tuttuğum şey ve bize şu aralar çokça destekledikleri, akademik yayın yapma süreci. Hatta işte ekonomik olarak da çokça destekleniyoruz. Ama şöyle bir kriz var: Komisyon görevleri, danışmanlık işleri ve bu danışmanlığın ağırlığı; hani uluslararası öğrenci olduğu

için. Ben şöyle e-mailer atıyorum: "Bahar döneminde sadece bahar dönemi dersleri mi seçilmeli?" gibi. Dolayısıyla hani akademik yayın yapıyor olmak çok ütopya gibi geliyor bana; yani kaliteli bir şey yapıyor olma süreci. Yani kurum bizi bu bağlamda destekliyormuş ve ben diğer tarafları çok görmemişim. Sanıyorum öğretim üyesi olarak devam eder miyim bilmiyorum ama öğretime, öğrenciye iyi gelen işler yapıyor olmaya iştiyaklıyım hala; ama sivil toplumda da çok fazla fonlar kesildi. Örneğin sırf Maarif modeline yapılan eleştirilerle beraber işsiz kalan politika analisti arkadaşlarımızın olduğunu biliyorum. Hatta benim bile kişisel yüksek lisans tezimde -şu anki işimde çok konuşulmadı ama- daha önce birkaç Bakanlık düzeyindeki işe alım süreçlerimde sırf belirli politikaları referansladığım için- neden bunu söyledim bilmiyorum şu an- işe alınmadığım süreçler olmuştu. Dolayısıyla evet, çok büyük bir direnç var ve orada iyi olma halimizde; kişisel olarak geleceğimizi korumada, akıl sağlığımızı korumada direniyoruz galiba. Ben de sanırım sivil toplumu bu bağlamda bir çıkış olarak görüyorum. Yapabildiğim kadar da öğrencilere kartelasını açmaya çalışıyorum. Fakültede okuyorsunuz, matematik öğretmenliğinden mezun olacaksınız ya da PDR ya da İngilizce; aslında birçok farklı şey olabilirsiniz. Sadece öğretmen olmak durumunda değiliz. Birçok pozisyon var; eğitim ataşeliğine kadar uzanıyor bu süreç. En ütopyası oluyor o eğitim ataşeliği ya da olmaya da bilir, hani bir bakış... Bunları öğrencilerle buluşturmaya gayret ediyorum. Bu kariyerlerin yolculuklarını da yani öğretim derslerinin yanı sıra bunları da buluşturmaya çalışıyorum ki onlara ekstra çıkışlar olsun. Sanki bu emeklerimin de sonucunu gördüm; şu an sivil toplumda işe başlayan öğrencilerimiz oldu. Buna çok mutlu oldum mesela. Sahada deneyim edindikten sonra sınıfa giriyor olmak eminim çok büyük katkı sağlayacak ya da yüksek lisans, doktora yaparken de sivil toplumda çalışmaya, öğrencilere alan açıyor olmaya çalıştım. Onlar kendileri buldular yani; ben sadece bir bakış sunmaya çalışmıştım.

Sevgi: Ben de geçen sene yaptığım bir araştırmadan söz edeyim. Daha tam analiz bitmedi. 99 tane öğrenciden online form üzerinden veri toplanmıştı. Aslında çok çeşitli; yani Türkiye'deki farklı illerden eğitim fakültesi öğrencilerinden… Okul öncesi son sınıf. Çünkü şeydi, yani işte hatta bahar dönemiydi ve işte birkaç ay içinde bütün bu sınav süreçleri vesaireleri olacak kitleden veri toplanmıştı. Farklı farklı sorular vardı. Farklı sonuçlar var ama birkaç şeye değineceğim. Yani şey kısmı önemliydi orada; bu 99 öğrencinin aslında büyük bir oranı, yani hemen hemen hepsi aslında bölüme isteyerek girmişler. Yani programa isteyerek girmişler. Öğretmen olmak istiyorlar, hani onu yazmışlar. Fakat çoğu çok kaygılı. Yani isteyerek giriyor fakat sonrasında ne olacağıyla ilgili çok kaygı ifade ediyorlar. Çoğu devlet üniversitesi öğrencisiydi dediğim gibi. O yüzden mi bilmiyorum ama devlet okulu tercihleri vardı. Yani devlet okuluna atanmak istiyordu çoğu. Ama bir taraftan da atanmama ihtimallerinin yüksek olduğunu düşünüyorlar falan. Yani isteyerek girmişler, ondan sonra öğretmen olmak istiyorlar, devlet okulu istiyorlar ama bunun gerçekleşmeme ihtimalini de önlerinde bir gerçek olarak koyuyorlar. Atama sisteminin adil ve liyakate dayanmadığı, adil olmadığı ve liyakate dayanmadığı konusunda bir görüşleri var.

Yine %75'ler gibi yüksek bir oran. Yani bu %70'ler şeyin toplamı aslında; "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" toplamı gibi. Ama büyük bir oran çıkıyor. Değişikliklerden kaygı duyuyorlar. Çünkü her değişiklikte tam anlamıyla ne olduğunu anlamıyorlar. Yani sürecin ne olduğunu tam olarak anlamıyorlar. "Şimdi hangi sınava gireceğiz, sonra hangi aşama olacak?" kısmı çok net değildi kafalarında. Bir de açık uçlu cevaplarda şey çıktı; çok fazla mezun olduğu ile ilgili bir görüşleri var. Yani birçok alanda aslında ihtiyacın belki ötesinde, yani atama sayılarının veya özel okullardaki ihtiyacın dahi ötesinde öğrenci alımının olduğu ve bunun da bir taraftan da farklı alanlardan da alım yapılabildiği… İşte formasyonların farklı alanlardan mezunlara alan açtığını filan, bunların da kaygı uyandırdığını söylüyorlar. Özellikle okul öncesi öğretmenliğinde tabii çocuk gelişimiyle hep böyle bir çatışma vardır belki bilirsiniz. Yani çocuk gelişimi mezunları özelde zaten öğretmen olarak hani küçük yuvalarda çalışabiliyorlar. Ondan sonra şimdi devlette de atanma yolu açıldı, formasyonla vesaire. Bununla ilgili kaygılarını ifade ediyorlar. Böyle bir şey. Birçok sonucu vardı ama bu konuyla alakalı bunları söyleyebilirim.

Gürcan: Ben sonra başka bir şey söyleyeceğim. Milli Eğitim Akademisi için başvurular toplanıyor şu an sanıyorum. Meryem Hocam, senin demin dediğin o muydu? Sözleşmeli personel alma ve öğretim üyesi... Doktora düzeyinde kişiler bekleniyor. Bu bence ciddi bir süreç. Bir de iyi maaşlardan bahsediliyor sanıyorum; maaşlarının iyi, yüksek olacağı. Bu hocalar arasında da bir yol ayrımına yol açacak. Hatta sürece karşı olup fakat hayat şartlarından oraya başvurma; "Başvurursam ne derler, başvurmazsam?" gibi kaygıların olabileceği böyle ciddi, enteresan şeyler yaşanacağını düşünüyorum bu süreçte. Diğer taraftan şimdi orada görev yapmaya başlayacak hocayla fakültedeki hoca arasında bir itibar farkı mı olacak? Yani "Fakültedeki hoca yeterli değil de bir de Milli Eğitim Akademisi'nde daha iyi hocalar mı acaba seçiliyor?" algısı olacak mı? Hani "Fakültedeki eğitim yeterli değil, üstüne bir de iki yıl bu eğitim verilecek. Oraya böyle üst düzey hocalar mı alınıyor?" falan gibi bir algı mı olacak kısmı önemli. Yani zaten öğretmenlikle ilgili ciddi bir şey var, müdahale. Yani öğretmenlik niye bu kadar kurcalanıyor? Şimdi diğer meslek alanlarında, devlette istihdam edilen diğer meslek dallarında niye böyle bir müdahale olmadı? Yani mühendislikte, diğer alanlarda… Her meslek devlette bir yer buluyor kendine, ama özel okulda öğretmenlik yapan öğretmenler "eksik öğretmen" olarak mı göreve başlamış olacaklar şimdi? O iki yıllık eğitimi almamış olacaklar çünkü; onlar eksik, yarım öğretmen mi olacak? Ama bana ilginç geliyor şu an o başvuru sürecinin ne olacağı, sonuçların ne olacağı, kimlerin alınacağı, bu algının ne olacağı… Oradaki çalışan hocalarla fakültedeki hocalar arasındaki algı nasıl olacak? Merak ediyorum. Ben de süreci hep birlikte sizler gibi takip ediyorum.

İrem: Sevgi hocamın söylediğine ek olarak bir şey söylemek istiyorum. Bu bence sürdürülebilir bir program da değil zaten öğretmen akademileri. Bitecek yani değil mi? 2-3 sene sonra, belki 5 sene sonra. Bence sürmeyecek. Oraya işe alınan insanlar ne olacak peki sonrasında? Yani sürekli böyle bir yerden alınıp bir yere

atılan, oradan oraya taşınan insanlar, öğretmenler… Yani o kadar karmaşık ki, sürdürülebilir bir plan da değil. Yani desteklenen bir plan olduğunu zaten düşünmüyorum. Bir sonraki gelen bakan desteklemeyecektir, başka biri desteklemeyecektir. Çok enteresan bir oluşum var önümüzde ve kestiremiyorum, yani ne kadar çılgınca sonuçlanacağını gerçekten kestiremiyorum. Yani bir kere mesela yarım öğretmen mi tam öğretmen mi algısı başlı başına bir şey yani.

Yasemin: Oraya kim alınacak, onu anladık mı hocam mesela biz? Üniversite hocaları da alınacak mı?

Gürcan: Hocam, bir mülakat süreci olacak bildiğim kadarıyla akademi öğretmenleri için. Kendileri karar verecekler. İşin cazip olması anlamında duyum bu; ben bir iki arkadaştan duydum. Çift maaş alacak devlette çalışan hocalar. Hem Milli Eğitim Akademilerinde hem de devlette, üniversitede hocaysa iki maaşını birden alacak ki hani o süreci biraz daha-ne diyeyim- "smooth" (rathat) geçirsin. Onu diyecektim biraz önce. Yine İrem Hoca'nın söylediği şey, bunlar üç senede kapanacak fikrine ben katılmıyorum. Çünkü iki şey var: Bir, "Eğitim eğitimcilere bırakılmayacak kadar önemli bir iştir" derler ya; burada neyi, kimi, ne şekilde, niye eğitmek istiyoruz sorusu var. İkincisi de eğitim politik bir alan. Bunu kimse reddedemez. Eğitim, politiğin dönüşümü için önemli ve "gatekeeping" (kapıtutuculuk) o anlamda önemli. Sanki konu "gatekeeping" denilen şeyin sahiplerinin değişmesi. Çünkü bazı "gatekeeper'lar" hala direniyor olabilir. O değişim ya da bozunum, ne diyorsak ona artık... Ben biraz o yüzden bunun için de "İşe yarayacak mı, yaramayacak mı?" sorusundan ziyade, "Bu kimin amacına hizmet edecek?" sorusunu sormamız gerektiğini düşünüyorum. O yüzden de o kadar hani "Keşke bitse, denedik olmadı" ya da bakan değişiminde… Ama bu sanki bakan değişimiyle değişebilecek kadar küçük çapta bir proje değilmiş gibi duruyor bana. Bu tamamen böyle hani... Eskiden formasyon karşıtı eğitim fakültesi hocaları, formasyon açıldığında ders vermemeyi tercih etmişti. Yine hep bir benzer bir durum var. Yani bu yeni çıkan bir şey de değil. Her türlü politik ortamda, her türlü politik kararlar, değişimler alınabiliyor. Bunu karşı olduğum ya da desteklediğim politik görüşe göre belirlemiyorum ben sonuçta bu düşüncemi. Ama eskiden formasyona karşı çıkıp ama "Formasyondan da ek ders güzel alınıyormuş, hem de akşam dersi, bir de üç katı, beş katı falan" diye... Ben hatırlıyorum hocalarımın konuşmalarından; oradan ev alan, araba alan, insanları da hatırlıyorum. Yani yine benzer bir şekilde şimdi hani kim çalışacak orada? Bir; ben istersem benim profilimde bir insan oraya kabul alabilir mi? Bu bir soru işareti. İki; hani oraya kabul alan hocalar ekstra olarak neler yapacak? Şey gibi, geçenlerde daha "uzman öğretmen" şeyi oldu ya, sınavı oldu ya... Belli bir sendika üyeleri dedi ki: "Biz bunu reddediyoruz, böyle iş mi olur?" dediler. Sonrasında o kadar kolay soruldu ki bu sefer maaş farkı oldu. Yani o yüzden hani bilmiyorum nerede konumlanmak lazım dediğim şey o. Yani değişime ayak uydurmak diye bir şey yok. Çünkü bozunuma ayak uydurmak diye bir şey yok yani.

Yasemin: Hocalarım çok güzel bir tartışma oldu, çok teşekkür ederim. Çok boyutlu şekilde konuştuk. Emeklerinize ağzınıza sağlık.

Eğitim Fakültesi Öğrencileriyle Görüşme – I

Yasemin Tezgiden-Cakcak[1]

Yasemin: Hoş geldiniz. Farklı üniversitelerdeki eğitim fakültesi öğrencileri Milli Eğitim Akademisi ile dönüşen atama sistemini nasıl deneyimliyor, bu süreçte neler yaşıyor; onu bilmek, öğrenmek istedik sizlerden. Sizlerin bakış açınız çok önemli bizim için. Biraz kendinizden bahsederseniz çok sevinirim.

Ayça: Merhaba, ben dördüncü sınıf Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencisiyim. Bu dönem mezun olacağım. Mezun olacağım için yüksek lisans mı yapsam, AGS'ye mi girsem, KPSS'ye mi girsem falan diye böyle kafamda bir sürü seçenek var.

Özlem: Ben de Psikolojik Danışmanlık okuyorum. Üçüncü sınıftayım. Benim için de mezuniyetim yaklaştıkça böyle bir kaygı geliyor. Aynı Ayça'nın bahsettiği gibi böyle kafa karışıklıkları bende de oluyor.

Bahar: Ben İngilizce Öğretmenliği bölümünde dördüncü sınıf öğrencisiyim. Mezun olacağım umarım bu yıl. Benim de kafam bayağı bir karışık ne yapacağıma dair. Dördüncü sınıfın psikolojisi bayağı zormuş. Mezun olunca birkaç planımız vardı. Bu Milli Eğitim Akademisi ile bazıları bozuldu.

İhsan: Ben de dördüncü sınıf İngilizce Öğretmenliği öğrencisiyim. Hocam, ben geleceğe umutla bakıyorum. Bu AGS falan olayı komplike etse de ben her şeyin yoluna gideceğini düşünen, umutla bakan bir taraftayım. İşte mezun olacağım. Yüksek lisansı kovalıyorum. AGS, KPSS de çalışıyorum. Her şeye hazırlıklı olmaya çalışıyorum.

Yasemin: Anlıyorum, herkes için öyle mi? Bahar, sen de girecek misin sınavlara? Hazırlanıyor musun?

Bahar: Ben protesto ediyorum da kendi çapımda, ama ben girmeyince benim hakkımı daha çok alacak bazıları. Böyle bir durum da var. O yüzden kendi protestoma ihanet edip girmeli miyim bilmiyorum.

[1] yasemintezgidencakcak@gmail.com

Ayça: AGS'ye gireceğim. Bir de KPSS ile biz uzman olarak bakanlıklara ya da cezaevlerine falan atanabiliyoruz. O yüzden onu da deneyeceğim. Böyle kendime ALES, AGS, YDS, KPSS gibi bir plan oluşturdum. Ona biraz böyle çalışmaya çalışıyorum.

Yasemin: Kolay gelsin. Özlem, senin planların netleşti mi?

Özlem: Ben yüksek lisansa ve biraz daha psikolojik danışmanlık tarafına yoğunlaştığım için MEB'e atanmayı pek düşünmüyordum bölüme girdiğimden beri. Bir de böyle iyice zorlaşması iyice düşünmememe yol açtı.

Yasemin: Bu süreç size ne hissettiriyor? Önce hislerinizle başlayalım. AGS'nin gelmesi, Milli Eğitim Akademisi'nin kurulması. Ne düşünüyorsunuz bunlarla ilgili?

İhsan: Benim akrabalarım var öğretmenlik yapan, onlar "Gir ve 8 ay dayanırsın, moralini bozma" diyorlar. Benim en anlamadığım olay, çok düşük bir miktar para veriyorlar ve sanırım devletin sağladığı yurtlarda kalma gibi bir durum var. Ama o kaldığın yurttan da para alıyorlar senden. Bu çok garip. Zorunlu kıldıkları için, ben Ankara'da yaşıyorum ve Ankara'da böyle bir seçeneğim yok benim. İngilizce öğretmenliği için ya İstanbul'a ya da sanırım Kayseri'ye gitmem lazım. Yani insanları zorluyorlar. Şöyle hissediyorum ben: daha çok idealleri olan ve bir şeylerle uğraşması gereken insanları gereksiz bürokrasi adımlarıyla caydırıp daha başka insanların girmesini istiyorlar. Ben kendi açımdan dayanabilirim. Mesela benim için o eğitim iki sene olsa bile benim o eğitime katlanacak bir maddi gücüm de var mental yeterliliğim de var bence. Ama çoğu kişi için durum bu olmayabilir. Bunun da farkındayım ben. Öğretmen olmak için bir bedel ödemek gerekiyor gibi oldu bu süreç. O yüzden yani direkt caydırma diye düşünüyorum ben. Yoluma taş koyuyorlar gibi hissediyorum şu an. Çünkü, yoksa ben bu eski sistem olsa KPSS ile çalışıp, halledip, atanabileceğimi düşünen biriydim. Bundan iki sene önce.

Ayça: Ben devam edeyim. Birazcık eğitim geçmişimden bahsetmek istiyorum önce. Daha önce hukuk fakültesine yerleştim. Orada bir sene okudum, sonra biliyorsunuz o hukuk mezunlarının çilesini… Ve işte orada kendime bir gelecek göremedim. Sonra hem bu alanı seçtiğim hem de en iyi üniversitelerden biri olarak bu üniversiteye güvendiğim için buraya geçmeyi istedim. Ve hep böyle kafamın bir yerinde şu plan vardı, yani en kötü KPSS'ye girerim ve atanırım. Çünkü, sonuçta Türkiye'nin en iyi PDR bölümüne giriyorum ve o sınavı da yapabileceğime inanıyordum. Sonra klinik psikoloji yüksek lisansı yapmak istiyorum. Bunun ücretleri bir milyonu aştı. Burslu kabul almak özellikle PDR mezunlarına çok zor. Ben de devlete girmeye daha sıcak bakmaya başladım. Çünkü birincisi özeldeki maaşlar korkutucu, çalışma koşulları korkutucu ve her an kapı dışarı edilebilirsin. O yüzden devlet daha güvenli gelmeye başladı bana ama, bir anda AGS ile ilk 300'e girmem gerekiyor mesela şu an. Tamam, onu da hallettim diyelim. Her şey o kadar belirsiz. Çünkü 300 kişi alıyorlar. Kaç mezun var bilmiyorum ama sanırım 16 bin falandı diye hatırlıyorum en son boşta kalan.

Onun dışında beni en çok rahatsız eden şey belirsizlik. Çünkü zaten kendim belirsizlik yaşamamak için yatay geçiş yaptım, daha garanti gördüğüm için burayı. Ama bir akademi olmadan akademiye alım yapmaları. Daha geçenlerde belli oldu. PDR sadece Ankara'da olacakmış ve ben şöyle düşünmüştüm. Belirledikleri yedi şehre de azar azar kontenjan açarlar, yaşayanlar buradakine gider. İstanbul'da yaşayanlar İstanbul'daki akademiye gider, Ankara'da yaşayanlar Ankara'daki akademiye gider. Daha küçük şehirlerdekiler de kendine yakın olanı tercih eder diye düşünmüştüm ve planımı da açıkçası ona göre yapmıştım. Eğer akademi olursa bir yandan akademiye devam ederim, bir yandan da burada şu an kalacak yerim var, bir yandan da yüksek lisansıma devam ederim diye düşünmüştüm. Sonra bir anda açıklandı ve sadece Ankara'da olacak PDR. Yani okul öncesi Sivas'ta ve onları düşünmek bile istemiyorum. Sivas'a taşınmak istemezdim herhalde. Tabii kira belki daha uygundur ama yani Ankara'ya taşındığımda da Ankara'da şu an kimsem yok, kalacak yer nasıl olacak bilmiyorum. Ve bu arada ben de şey diye biliyordum, Eğitim Fakültesi mezunu olmayanlar iki sene akademide olacak, eğitim fakültesi mezunu olanlar için bir sene olacak diye biliyordum. Bu değişti mi bilmiyorum. Öyle, planlarım bozuldu gibi ama yine de şansımı deneyeceğim tabii ki ve Ankara olursa bir sene de Ankara'da yaşarım artık. Çünkü şöyle bir şey oluyor, benim ailem işçi bir aile ve şöyle diyorlar "İstanbul'da özel bir okulda çalışacağına, İstanbul'da hani 40 bin lira kira vereceğine gel bizimle yaşa." Ben de kendi hayatımı kurmaya çalışıyorum ve kendi hayatımı kurmak için de kendimi güvenceye almam lazım. Güvence olarak gördüğüm yol da buydu açıkçası. Ben biraz sinirliyim.

Özlem: En başından beri devlette öğretmen olma sürecinin KPSS ile olması bile beni bir noktada üzen bir şeydi. Çünkü bu bana şöyle hissettiriyordu: "O zaman eğitim fakültelerinin bir niteliği yok mu? Bu yüzden mi tekrar sınav yapıyorlar?" O sınavlarda da YKS'ye çok benzer şeyler sorulması, hatta daha da ağırının sorulması bazen, yer yer daha da detay bilgilerin sorulması… Bu zaten beni üzen bir süreçti çünkü içinden geçtiğim bir şeyi bana tekrar yaşatıyor, beni tekrar ÖSYM'nin bir sınavına sokuyor, sonra mülakata girmemi bekliyor, yeterince yorucu bir süreç olarak gözüküyordu. Hele şimdi böyle bir süreç olması bana şunu düşündürdü. Zaten öğretmenliğin değeri maalesef gittikçe azalıyor. Bir de değeri azalırken buna vermeniz gereken emek, ona ulaşmak için vermeniz gereken emek de aslında artıyor. Ama bir yandan değeri de düşüyor bence gittikçe. Bu da beni çok üzen ve biraz da aslında buradan uzaklaşmama neden olan bir durum da oluyor.

Ayça: Ben şu an 24 yaşındayım ve yaklaşık 18 yaşında liseyi bitirdim ve kendime bir 5 yıllık iyi kötü bir plan hazırlamıştım. Psikoloji yazmadım. Çünkü ataması daha zordu o zaman. Ve sonra bir anda dördüncü sınıfa geldim ve psikoloji okuyanlar da artık öğretmen olabiliyor, okulda çalışabiliyor çünkü AGS'ye girebiliyorlar. O yüzden bir genç olarak beş yıllık, on yıllık planımı yapmaya çalışırken bir anda o planların bozulması bizi çok güvensiz hissettiriyor ve böyle motivasyonu da kırıyor. Zaten sürekli sınavla boğuşuyoruz.

Bahar: Ben bayağı öfkeliyim aslında bu Milli Eğitim Akademisi'ne karşı. Ben daha öncesinde üç yıldır bir yerde çalışıyordum zaten bir kurumda. Ve benim ikinci sınıflardan lise sona kadar öğrencilerim vardı. İki yıl boyunca, üç yıl boyunca aynı öğrencileri böyle büyüttüm. İstifa etmeden önceki zamanda da yeni kayıt döneminde benim bütün öğrencilerim, velilerim, işte tekrar Bahar Hoca gelebilir mi diyorlardı. Bana gelip söyleyen velilerim vardı, pazar günü şöyle şöyle kursumuz var, cumartesi sınıfı açabilir misiniz gibisinden. Çünkü ben çocukları gerçekten çok seviyorum. Ve ders işlemeyi de çok seviyorum, öğretmenlik yapmayı da çok seviyorum. Şimdi ben orada istifa ederken diğer hocaları biliyorum. Böyle çocukların dersine girebilecek kişileri de biliyorum. Hatta benim eski öğrencilerimden olanlar da var. YKS'ye hazırladığım öğrencilerimden. Ve çok üzülerek ayrıldım. Çünkü onları tanıyorum ve kesinlikle yeterli ilgileri, sevgileri, öğretmenliğe ilişkin düşünceleri yok. Ve en çok üzüldüğüm kısım oydu. Şimdi bu şöyle bağlantılı burada. Bir öğretmenlik mezunu olmayan bir insan. İngiliz dili edebiyatı, mütercim tercümanlık. Biraz daha sayayım, kusura bakmayın. Bu bölümlerden gelip sıfır pedagojik bilgiyle, formasyon şartı da kaldırıldı çünkü. Öğretmenlik mezunu olmayanlar da bir yıl eğitim görecek, hiçbir süre farkı yok. Hiçbir pedagojik bilgisi olmadan bir yıl daha öylesine birkaç tane bir şey alacak böyle, öğretmen olacak ve sonra o çocukların dersine onlar girecekler. O çocukların hak ettiği de bu değil. Bu ülke nasıl gelişecek? Eğitimle gelişecek. Eğitim olmadan hiçbir ülke gelişmiyor zaten. Bütün ekonomi de, adalet de, sağlık da, hepsi eğitimden geçiyor. Biz eğitimi o kadar yıktık ki bununla. Benim en çok sinirlendiğim kısım bu. Gerçekten çok üzülüyorum. Bir de gerçekten hak yiyorlar. Ben ülkenin en iyi üniversitelerinden birinden mezun olacağım. Gerçekten benim önümde çok daha fazla iş imkanı var belki. İhsan'ın önünde de çok var. Ayça ile Özlem'in önünde de çok daha farklı şeyler var. Ama biz buraya girmek istemesek bile, o seçeneklere yönelmek istesek bile bu bizim hakkımız olmalıydı. Çünkü asla aldığımız eğitim aynı değil. Bu bir. İkincisi, yani sen bana nasıl güvenmezsin? Bizim üniversitelerimiz dünya sıralamalarına giriyor. Yani bizim eğitim fakültemiz böyleyken, bu durumdayken sen nasıl bize güvenmezsin? Bize güvenmiyorsan senin başka işin ne? Neden biz varız? Ben işte bu üniversitenin İngilizce öğretmenliğine girmek için çok çalıştım, çok çabaladım. 4 yıldır da çok çalışıyorum. Zor da bir bölüm. Neden zor? Kendimizi çok geliştirmeye çalıştığımız için ve hocalarımız da bizden bunu çok istiyorlar. Kendimizi geliştirmemizi istedikleri için bizi zorluyorlar. Ve ben bunlardan geçiyorsam ve bunlardan geçmeyen insanlar böyle bir konuma benimle aynı şekilde gelebiliyorsa, bu gerçekten çok büyük bir hak yemektir ve ben buna da çok sinirleniyorum. Ben bunu tercih etmesem bile bu benim hakkımdı önce. Şimdi bunu benden alıyorlar. Oradaki üniversite buradaki üniversite. Belki adını bile duymadığınız üniversiteler... Biliyorsunuz ülkedeki üniversite sayısı da çok fazla. Gereksiz bir şekilde. Onlarla aynı konuma gelmek benim canımı çok sıkıyor. Ciddi anlamda sıkıyor. Yani bilemiyorum. O yüzden sinirliyim bayağı. Ama bizdense, bizim hakkımızdansa en çok o çocukların hakkı yeniyor, ona daha çok sinirleniyorum. Yani gerçekten hiçbir çocuk sevgisi olmayan, bilgisi olmayan, atanamamış ya da işte farklı bölümlerden, işte psikolojiden mezun olmuş, atanamamış, bir psikolojik

kliniğe girememiş, yine adını bilmediğimiz bir üniversite. Diyecek ki, ya ben AGS'ye gireyim, bir şey yaparım, atanırım. Bir de yanlış bilmiyorsam aynı puansa kura çekiliyormuş. Yani biz KPSS'den sonraki mülakatlarda neler olduğunu gördük zaten. Bu kurada da farklı bir şey olacağını düşünmüyorum. Bir tanıdığın araya girmesi, o kurada isminin çıkmasının yeterli oluyor. Bu çocuk, ya bu insan gelecek. O düşünceyle gelecek. Ben iş bulamadım, bunu yaparım. O çocuklara yazık değil mi yani? Çok yazık, gerçekten çok yazık. Bütün hayatlarını karartacaklar. İlkokuldan itibaren… İlkokul eğitimi zaten çok önemli. Ortaokul, işte liseye geçiş, lisedeki o süreç, üniversiteye geçiş, üniversite mezunu... Ya hepsi birbirini böyle domino taşı gibi o kadar etkiliyor ki. Ve bu gerçekten iş bilmeyen insanlar geldiği zaman o çocukları da o kadar çok etkileyecek ki.

İhsan: Ben bu konuda Bahar'a aşırı katılıyorum. Herkesin öğretmen olma durumu o kadar komik ki. Benim ablam 37 yaşında. Bundan 15 sene önce yönetim-bilişim sistemleri bitirdi ve şu anda memur. Haftanın 5 günü çalışmak zor geliyor ablama ve ablam diyor ki: "Ya İhsan, bu AGS'ye ben de gireyim, bilgisayar öğretmeni olayım. 3 gün çalışırım, çok daha vaktim olur." Mesela, yani dünyanın öğretmenlikle en alakasız insanı bile 2 gün daha az çalışırım diye AGS'ye girip öğretmen olabilirim diyor. Bu yani dünyanın en saçma şeyi.

Ayça: Şimdi bilgisayar öğretmeni olurum deyince aklıma geldi. Bizim de şu an şey gündemde, okuldaki işte bilgisayar öğretmenliği, fen öğretmenliği gibi bölümlerin kapanması gündemde. Zaten bu kampüste eğitim fakültesi dışlanan bir şeydi. Herhalde tamamen kapatıp kurtulmayı planlıyorlar. Yapılan bu sistemle de çok mantıksız değil açıkçası.

Yasemin: Peki sizce neden böyle bir sisteme gittiler? Nasıl okuyorsunuz bunu?

Bahar: Yani bilmiyorum. Ya o kadar belli ki yani bizim ülkemizde işsizlik sorunu had safhada. Bu işsizlik sorunu had safhada olmasının da sebebi gerçekten aşırı, gereğinden fazla olan üniversite sayısı. Çünkü, eksi net fizik yapan insanlar fizik okumaya gidebiliyor şu an. Öyle üniversitelerimiz var bizim. Diğer işsizlik sebepleri de araştırma üniversitelerinin mezunlarının da işsiz oluyor olmasının sebebi iş beğenmemeleri. Ki ben bunu onların en büyük hakkı olarak görüyorum. Çünkü ben bu kadar emek verip o okula giriyorsam, orada bir network oluşturuyorsam kendime, senin verdiğin 30 bin lirayla sana kölelik yapamam. Ben bunu beğenmiyorum ve bu benim hakkım. Bunun da bu yüzden olduğunu düşünüyorum. Ve burada işsizlik sayısını azaltılmış gibi göstermek için işte alacaklar bir yıl işte eğitim verecekler. Yani toplam kaç bin kişi alınacak? Onun sayısı vardı ama şu an hatırlamıyorum. Yani 50-60 bin kişi alınsın akademiye hadi. Bu yıl 50-60 bin kişi işsiz olarak görünmeyecek. Bu işsizlik sayısını düşürüyormuş gibi. Sonra sözleşmeli olarak atayacak. Gerçekten atamayacak da. Sözleşmeli anlaşma yapacak. İki yıl gibi bir süreydi yanlış hatırlamıyorsam. Sonra belki bir sorun olmazsa o sözleşmeli kısmından sonra kadroya atanacaksınız. İşte bu sürede genişletecekler bu akademiyi. Zaten atanamayan bir sürü öğretmen var. İşte intihar eden kaç tane öğretmenimiz var, bizim atanamadığı için. Öğretmenlik

mezunu olmayanları da gelip öğretmen yapıyorlar. Öğretmen sayısı 100 iken, mezun öğretmen sayısı şu an 200 oldu. Çok mantıksız bir yere gidiyor ama gerçekten dünyanın en geçici çözümü için o kadar kalıcı sorunlar yapıyorlar ve bu benim çok gücüme gidiyor. Benim aklıma başka bir sebep gelmiyor. Atayamadıkları bölümleri de işte böyle gelip öğretmenliğe atamaya çalışıyorlarmış gibi bir durum var şu an bu AGS yüzünden.

Ayça: Geçen haftalarda okudum, YÖK ve üniversitelerdeki öğretmenlik eğitimi ve okullarda istenen eğitim uyuşmuyormuş. Üniversitelerden mezun olan öğretmenler okulda çalışmaya uygun değilmiş, akademi de bunu sağlamaya yönelikmiş. Böyle akademiyi öven bir yerden böyle bir yorum görmüştüm. Sonra düşündüm yani olabilir mi gerçekten biz okullara uygun bir şekilde eğitim görmüyor muyuz acaba diye. Ama şöyle bir şey var, dördüncü sınıfta staj yapıyoruz okullarda. Bunun bizi okullara hazırladığını düşünüyorum. Sonra ben kaç tane sayamayacağım kadar bu sınıf yönetimidir, okul yönetimidir gibi dersler aldım. Bunlarla da okulu tanıyabildiğimizi düşünüyorum en azından teorik olarak. Birinci sınıfta oryantasyon dersinde hocamız bize üstüne basa basa şunu söyler: "Biz okul için yetiştiriyoruz sizi. Siz psikoterapistlik ya da klinik psikoloji falan tabii ki bu şansınız da var ama gerçekten net bir şekilde bunu yapmak istiyorsanız psikolojiye geçin" der. "Biz sizi okul içine yetiştiriyoruz." Akademiyi savunan bir yerden böyle cidden anlamaya çalışıyorum. Tamam öğretmenlik mezunları okula uygun değil diyelim. O zaman neden herkese açıyorsun akademiyi? Ya da dört yılda eğitim fakültesinde veremediğin eğitim nasıl bir senede tamamlanabiliyor? Ve akademideki eğitmenler de üniversitelerden gelecek. Yani hiçbir şekilde oturmuyor kafamda. O yüzden Bahar'ın dediklerine katılıyorum. Çok fazla öğretmen işsiz var ve öğretmenlerin sesi nispeten çıkıyor, atanamayan öğretmenlerin. Böyle bir şey uydurduklarını düşünüyorum. Hani sırf bir parmak "bal çalmak" için.

Yasemin: Ama bu bal çalmak da değil. Yani öğretmene asgari ücreti veriyor. Nasıl bir bal çalmak bu?

Bahar: Yani öğretmenlere bal çalmıyor ki burada. Öğretmenlik mezunu olmayıp ona ekstra bir iş fırsatı vermiş oluyor öğretmenlik mezunu olmayanlara. Diyor ki: "Sen formasyonu da alma. Bölümünde iş bulamadıysan mezun olunca işte sevmediysen gel AGS'ye gir. TET yapacaksın yani yine. TET'yi çöz. Sonra belki sıraya girersen öğretmen olursun, atanırsın. Devlete girersin direkt. Staja gitmek zorunda değilsin. Onu yapmak zorunda değilsin." Yani bize bal çalmıyor ki zaten. Bizim yerimize girerler şimdi. Çünkü mesela ben bu dönem mezun olmaya çalışıyorum. Benim sekiz tane dersim var. Staj var bunun yanında. Ki staj dersimiz, hani stajın yanında bir de staj dersimiz var biliyorsunuz ki. Ki onda da bizim yükümüz fazla. Mezun olmamıza 3 ay kalmış. Artık bir şeyler de zaten bizi sıkıştırıyor ne yapacağımıza dair. Ben hala her hafta makale okuyorum. Benim stajımla alakalı, öğretmenliğimle alakalı neler yapabileceğim, kendime katabileceğim şeyler, işte bu stajdaki ya da öğretmenlikteki sorunlar, bunlara bulunabilecek çözümler. Biz gerçekten her hafta 40-45 sayfalık makale okuyup

gidiyoruz. Hala. 3 ay kaldı. Yani biz bunu geçmiş 3 yıl boyunca da yaptık. Gerçekten hani Ayça'nın dediği gibi bizim sayısız psikolojik, işte pedagojik dersimiz var. İşte eğitim bilimlerinden derslerimiz var. Inclusive Education, işte Classroom Management geliyor, Guidance geliyor. Bu yıl Guidance alıyoruz ekstra. Ondan sonra zaten işte Introduction to Education, Turkish Education System. Hani gerçekten eğitimi bizim kadar kapsamlı bilen kim olabilir? Burada şu, yani eğitim dışında, öğretmenlik mezununun dışında kim bu kadar iyi eğitim sistemini bu kadar kapsamlı görmüş olabilir? Sadece pedagojik formasyon olarak bahsetmiyorum yani bundan. Biz gerçekten eğitim sistemini de öğreniyoruz. Eğitim sisteminde neler olabileceğini de öğreniyoruz. Yönetmelikleri öğreniyoruz.

Özlem: Gerçekten Bahar'ın bahsettiği gibi çok fazla ders alıyoruz. Bizim hocalarımız hep şöyle der: "Siz bir sistemin içine uyduğunuz için buradasınız. Bir şekilde uyum sağlamayı başardığınız için buradasınız ama bu uyumu sağlamayı başaramayanları da düşünmek zorundasınız." Bunların farkında olarak yetişmemizi bekleyerek bize bir şeyler veriyorlar. Biz hoşumuza gitmeyen şeylere karşı çıkabilecek durumdayız bence. Bu akademide ders verecek hocalar da tamamen seçilmiş olacak. Mesela bizim üniversitelerdeki hocaların bazılarını isteseler de işten çıkaramayacaklar. Çünkü hocaların belirli bir hakları var. Hoşlansalar da, hoşlanmasalar da belirli bir hakları olduğu için onlara kimse dokunamıyor. Onlar da kendi anlayışlarına göre bu sorgulamacı bakışla öğrenci yetiştirdikleri için ve bu bilindiği için belki de gerçekten bizim nitelikli olarak gördüğümüz ama onlar tarafından istenmeyen bir şeyi burada engellemeye çalışmak amaç olabilir gibi geliyor bana.

İhsan: Ben kendi adıma biraz umutluyum. Çünkü ben şöyle düşünüyorum, zaten caydırıcı dedim, şu yüzden dedim. Ben en iyi üniversitelerden birinde okuyorum. Az çok kendi yetkinliğim var. Bir şeyleri, bir şeyler için uğraşırsam elde edebilirim. Ama işte bu AGS, o kadar külfetli ki. Şu anda araştırma üniversitelerindeki öğrencilerin % 80'i "Ben bununla mı uğraşacağım, başka bir şey bulurum" diye düşündüklerini varsayıyorum. Bizim bölüm için de öyle. Arkadaşlarımız arasında kimse AGS'yi adam akıllı bir plan olarak görmüyor. Çünkü neden? Uğraşacağım iki sene. Bence bu sayede gerçekten kalifiye olacak ve gerçekten bazı konularda çocukları etkileyecek insanları bu şekilde caydırıyorlar bence. Çünkü sonuç olarak, yine ablamdan örnek vereceğim, orada bir şey dendiği zaman ablam biraz da şey diyecek, tamam ben hiçbir şeye karışmayayım, iki senemi okuyayım, atanayım, mis gibi maaşımı alırım. Hem de iki gün, dört günüm boş olur haftada diyecek. Böyle düşünecek insanların çoğu zaten, çocuklara işte eleştirel düşünme, sorgulama, böyle şeyleri aşılamak geldiği zaman da aman, ben önüme ne gelirse onu anlatayım. Zaten zar zor öğretmen oldum. Daha fazlasına gerek yok diye düşünülecekler bence. Bence asıl amacı bu, AGS'nin. Çünkü işsizlikten falan bahsedildiği zaman da herhangi bir dişe gelir etkisi olduğunu düşünmüyorum AGS'nin. 10.000 kişi nedir yani? Yüzdelere baktığımızda 10.000 kişi hiçbir şey.

Öğretmen açısından baktığınızda da. Ben tamamen işte bu caydırıcılık olarak görüyorum bunu.

Yasemin: Evet, güzel bir noktaya değindin. Aslında ben de size onu soracaktım. Sizin de arkadaşlarınızın da başka seçenekleri de var. Diğer arkadaşlarınızdan ilgi az mı AGS'ye ya da atanmaya?

Özlem: Benim gözlemlediğim ilgi genel olarak az ve azalıyor da. Bir de az önce konuşulanlar bana şunu düşündürdü. Biz gerçekten çok yoruluyoruz. Daha nitelikli diyebileceğim üniversitelerde okuyan öğretmen adayları olarak gerçekten yoruluyoruz okurken. Mesela Bahar'ın dediği gibi hem stajım var ama hem okuma yapıyorum hala. Gerçekten bizden sürekli belli bir akademik seviyede olmamız bekleniyor ve bu bizi okurken yoruyor. Hazırlık okuyoruz, bazılarımız mezuna kalmış oluyor. Çoğumuz 24-25 yaşında mezun oluyoruz ve bunun üzerine bir de bir iki yıl böyle bir sürecin içine girmek daha da yorucu hale geliyor. Başka seçeneklerimiz olduğunu düşündüğümüz için de o seçeneklere yönelmemiz kolaylaşıyor. Ama mesela ben böyle daha ücra bir üniversiteden, adını çok da duymadığımız bir üniversiteden mezun olsaydım ya da oradan mezun olmak üzere olsaydım belki de tek seçeneğimi bu olarak görecektim. En iyi seçenek benim için bu olarak gözükecekti belki de ve mecbur olarak düşünecektim kendimi bir şekilde. Bunu yapmaya gidecektim. Ama mesela şu an online bir kurumda çalışıyorum ve orada çalışmaya devam etmek mezun olduktan sonra devlete atanmaktan çok daha avantajlı gibi gözüküyor bana. Çünkü orada da beraber fikirlerimizi tartışabiliyoruz ve fikrimin değerli olduğunu hissediyorum. Maaş konusunda da yakın bir şey var devlete. O zaman orası daha mantıklı geliyor açıkçası. Evet, devletin garanti yanı güzel tabii ki ama karşısında vereceğim emek ve sonra alabileceğim şeyin beni düşündürmesi bana bunu yapmamayı ve onun yerine daha alternatif yollar aramayı düşündürüyor.

Ayça: Ben şunu ekleyebilirim işte dediğim gibi dördüncü sınıfım ve bu dönem mezun olacağım ve böyle arkadaşlarımla konuşurken "AGS çalışacağım" falan diyorum "AGS ne?" diye soruyorlar. Yani AGS'yi bilmiyor bölüm arkadaşlarımın çoğu. Yani muhtemelen Eğitim Fakültesi mezunu olmayan birçok kişi AGS'nin farkındadır. Benim de memurluğa ve AGS'ye karşı açıkçası çok bir fikrim yoktu. Çünkü dediğim gibi başka şeyler yaparım diye düşünüyordum. Böyle kısa bir staj yaptım Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nda. Memurlarla bir hafta geçirince memur olmanın tüm yollarını öğreniyorsun. Sonuçta işte şuna girebilirsin, buna girebilirsin. Önce şuna atanırsın, sonra oradan unvan yükseltme olur falan. Şu an öğrenci olan, iş arayan benim, ama cidden bunu kovalamak gerekiyormuş yani bu sistemde. Öyle. Üzücü yani bu durum da. Hani çoğu PDR mezununun insan kaynaklarına yönelmesi şu an beni çok üzüyor açıkçası. Ve ben de direniyorum gerçekten insan kaynaklarına gitmemek için, ama olmazsa bir şekilde ben de buraya yönelmek zorunda kalacağım.

Yasemin: Neden üzüyor bu seni?

Ayça: Hocam çünkü gerçekten eğitime dair, çocuklara dair bu kadar ders aldıktan sonra tamam insan kaynaklarında da öğrendiğimiz psikoloji bilgilerini kullanıyoruz, ama okullarda çalışmak yerine sadece işe alım yapan biri olmak yani aldığımız eğitimin bir karşılığı değil. Bilmiyorum, okullarda daha faydalı olabiliriz. Bizi devlet kullanabilir. Ben PDR mezunu olacağım ama liseden mezun olana kadar hiçbir PDR'ciyle görüşme yapmadım. Hani neden yapamazsın ki çocuklar bizim gibi PDR'cilere sahip olup ya da İngilizce öğretmenlerine?

Özlem: Ben de şunu eklemek istiyorum. Ben de ilkokul, ortaokul, devlette okudum. Orada bir kere sadece ortaokulda psikolojik danışmanımızın sunum yaptığını hatırlıyorum. Hiç böyle odasına girmeli bir konuşma yaşamadım. Lisede özel okula gittim ve dershaneye gittim ve hiçbirinde, orada gördüğüm üç okul psikolojik danışmanının üçü de psikolojik danışmanlık mezunu değildi. Hepsi farklı farklı bölümlerden mezundu. İkisi sosyoloji, biri matematik mezunuydu ve bu işi yapıyorlardı. Ve zaten çoğu program yazma üzerinden ilerliyordu. Yani aslında psikolojik danışman dememem daha doğru olur. Daha çok bir öğrenci koçu gibi çalışıyorlardı.

Bahar: Hocam yani bize gerçekten şöyle değer vermiyorlar, bize sahip çıkmıyorlar. Hani gerçekten bizden korktukları için mi ya da başka bir sebepten dolayı mı bilmiyorum ama başka çocukların, gerçekten küçük çocukların geleceğini tehlikeye atacak kadar böyle bir şey yapmaları bana çok garip geliyor. Yani bize sahip çıkmadıkları için, bizim önümüzde bir sürü farklı imkan olduğu için biz buna yönelmek yerine onları seçebiliriz. Gerçekten sen bana değer vermiyorsan ben neden ekstra buna uğraşayım ki? Gerçekten bu kadar değersizleştirmek... Ben tabii ki ülkeme hizmet etmek istiyorum. Ülkemin daha iyileştiğini, geliştiğini görmek istiyorum. Eğitimin daha iyileştiğini, geliştiğini görmek istiyorum ve bunun için gerçekten çabalamayı çok istiyorum. Ama bana böyle bir alan vermiyor. Bana bu alanı verecek kadar sahip çıkmıyor. O zaman ben ne yapıyorum? Benim okulumun bana verdiği imkanlarla ben yurt dışında öğretmenlik yapabilirim. Benim diplomam geçerli orada. Yani kabin memuru olmayı düşündüm. Hiçbir önemi kalmadı. Giderim, ülke gezerim, pasaportu alırız, hallederiz. Hiçbir şey yapmıyorsun; ülke gezip duruyorsun. Orada otelde kalıyorsun, burada mükemmel bir hayat gibi geliyor yani, hani şunların karşısında. Ben mezun olmaya yakın ben yurt dışındaki okullara yazayım, ilkokullara yazayım, ortaokullara, liselere yazayım. Ben böyle bir üniversiteden mezunum. Böyle dersler aldım. Transkriptim bu şekilde. Ortalama bu şekilde. İşte bunları bunları yaptım okul hayatımda. İyi okullarda okuduğumuz için bizim bu kulüplerde, gönüllülük projeleriyle diğer şeylerle bunlara karşı da daha iyi avantajlarımız var. Mutlaka biri olur. Bundan da eminim. Böyle bir güvencem de var. O zaman ben oraya gideyim, bana o sahip çıkıyor. Senden daha çok sahip çıkıyor gibi bir durum var burada. Zaten bizim sınıfta biliyorsunuz öğretmen olmak isteyen var mı sorusunda parmak kaldıran iki ya da üç kişi var. Birisi de yarım el kaldırıyor yani. Bizde zaten doğru düzgün öğretmen olmak isteyen öğrenci yok. Çünkü bizim okulumuzda öğretmenlik yerine başka şeylere

yönelmeyi tercih edebiliyorlar. O yüzden AGS'ye girmeyi planlayan az arkadaşım var. Daha çok dışarıdan bildiğim, eski arkadaşlarımdan, öğretmenlik mezunu olmayıp AGS'ye hazırlanan arkadaşlarım var. Bir de utanmadan bana soru atıyorlar bazen, sinirleniyorum. Ben de o zaman diyorum ki: "Giderim." Yani kendimi burada başka bir akademiye girene kadar ya da işte gideyim; biraz orada çalışayım, orada deneyim elde edeyim, yüksek lisansımı yapayım, doktoramı bitireyim. Sonra buraya gelip, ben yine gerçekten ülkeme hizmet etmeyi daha çok isterim, buradaki öğrencilere yardım etmeyi daha çok isterim. O zaman buradaki üniversitelere gireyim. Ama bu çocuklar, ben geldim, o üniversitelere hoca oldum diyene kadar bu çocuklara da işte bu AGS'den atanmış hocalar girecek. Onu ne yapacağız? Neyi nasıl toparlayacağız?

Yasemin: Peki çevreniz size nasıl tepki veriyor? Aileleriniz ya da çevrenizde sen şu üniversite mezunusun öğretmen mi olacaksın gibi bir tepki var mı?

Özlem: Benim ailem aslında başından beri bunu çok destekliyorlar. Hatta ben istemediğim için biraz üzülüyorlar gibi. Ben desem ki: "Bugün işte ben karar verdim, ben öğretmen olmak istiyorum, memur olarak bunu yapmak istiyorum," çok sevinirler diye düşünüyorum. Hatta bu eğitim sürecini de çok fazla kafaya takmamamı, günün sonunda benim gibi bir adayın kesinlikle seçileceğini, buna inandıklarını, benim diğer şeyleri kafaya takmadan kesinlikle hedefime odaklı olmamı istediklerini falan söylerler muhtemelen. Diğer aile üyelerimde de, mesela aile büyüklerinde de, dedelerde, halalarda, hepsinde de genel yaygın görüş bu şekilde geliyor bana. Çünkü mesela ailemde özel sektörde çalışmış insanlar ama hala devlete sırt dayamak en güvenlisi gibi düşünüyorlar. "Türkiye'de değişimler olur ama sen yolunda ilerlemeye devam et her koşulda" gibi bir algı var onlarda daha çok.

Ayça: Ben annemlere başta söylememiştim öğretmen olarak atanabileceğimi. Çünkü rehber ve psikolojik danışmanlıkta öyle bir şey oluyor, tam olarak ne yapacağımızı bilmiyorlar. Annemin de hep kafası karışıktı. Yani bu çocuk okuyor da ne yapacak diye. Ve sonra devlete öğretmen olarak atanabildiğimi söyleyince annem çok rahatladı. Ama şöyle bir durum var. İşte ablam da öğretmenlik mezunu. Atanamadı. Şu an özel okulda çalışıyor. Mesela ablama, işte bu planımdan bahsettiğimde o hiç böyle bir plan yapmamışım gibi davranıyor. Çünkü onun benden beklentileri çok yüksek. "İşte yurt dışında yüksek lisansını yap, orada çalış, neden işte bu seçeneği değerlendiriyorsun falan" gibi şeyler söylüyor. Ama ben de artık hem ülke bu haldeyken hem dünya bu haldeyken, yurt dışında da kendimi güvende hissetmeyeceğim. Ekonomik olarak zaten çok zorlayacak. Gerçekten ülkemde kalıp çalışmak istiyorum. Çocuklarla çalışmak istiyorum. Bu kadar basit bir şeyin bu kadar zor olması tabii ki üzücü. Ama öyle yani desteklenen bir yerdeyim ama bir yandan da aileme şeyi anlatamıyorum mesela hani ne kadar zor olduğunu, bir yanda mülakatla eleyebileceklerini ya da alımların çok düşük olduğunu anlatamıyorum tabii ki. Ama yine de çabalamaya değer yani ben de biraz İhsan'ın umuduna sığınmak istiyorum açıkçası.

Ayça: Şeyden çok bunaldım ve sıkıldım. Öğretmen olacağız, sizi eleyeceğiz, bizim istediklerimiz gelecek. Gerçekten en iyisi olmak, birinci mi olunacak? Birinci olayım ve artık elenmeyi istemiyorum hiçbir şeyden. Bu liyakatsizlik, gerçekten hak yenmesi ve liyakatsizlik çok canımı sıkıyor. Çok hakkım yenmiş gibi hissediyorum ama yine de faydalı olmak istiyorum yani.

Bahar: Bilmiyorum yani benim ailem de biraz karışık. Yani şöyle ben ne yapsam destekler onlar. Çok bir sorunları yok aslında. Ama isterler mi isterler. Çünkü çok rahat. Benim annem 47 yaşında. 34 yaşından beri üniversite okuyor. KPSS çalışıyor. Onu yapıyor, bunu yapıyor. İşte zamanında okuyamamış. O AGS'ye girdi mesela. Ama yine de benim fikirlerime karşı çok saygılı. Kesinlikle hak veriyor. Ama kendisi için de bir fırsat olduğu için bunu kullanıyor. Ona da bir şey demiyorum. Hak veriyor kesinlikle bana. Çok iyi anlıyorum. Ama sen bunu şu an böyle değiştirmiyorsan, babam da şey der: "Yani, bu kadar çok nefret etme, sana zarar verir. Yapmak istemiyorsan yine yapma ama nefret etmeyi bırak." Ben sadece çok kızdığım için böyleyim bunlara.

İhsan: Yani bu ülkede köklü değişiklikler olmadığı sürece hiçbir şeyin iyiye gideceğini düşünmüyorum. O yüzden bir vatandaş, bir kişi olarak kendimi ön plana koyuyorum. Yani tabii ki hepimiz etkileniyoruz dış faktörlerden ama bizim şu anda herhalde bu kadar etkilenmeye lüksümüz olduğunu düşünmüyorum ben. Bence kendimizi böyle şeylerle yormaktansa işte uğraşıp çabalayıp bir yerlere gelmek için enerjimizi harcamamız lazım bence. Çünkü burada istediğimiz kadar konuşabiliriz. Konuşmamız da lazım zaten. Ama bu görüşme bitince bunlara takılmayıp çalışmaya devam etmemiz lazım. Bir de şöyle bir durum var bence. Bizim çok çok çok çok göz ardı ettiğimiz. Biz de aslında bir eko çemberinin içindeyiz. Hani işte sürekli her şey iyi iyi iyi deniyor. İnsanlar işte iyi olduğuna inanıyorlar. Biz de sürekli kötü kötü kötü diyoruz. Ve hep sadece bunu duyuyorsun. Bu yüzden kendimizi de iyi hissedemiyoruz yani. O yüzden bence çemberin içinden çıkıp kendi içimizde biraz düşünüp, işte evet her şey çok kötü ama ne yapmam lazım, buna bakmamız lazım bence. Bu olayı işte kişisele indirdiğimiz zaman, en azından insan kendisini daha iyi hissedebiliyor bence. Ben o yüzden umutlu olduğumu düşünüyorum.

Yasemin: Son olarak ekleyeceğiniz başka bir şey var mı?

Ayça: Ben çok teşekkür ederim. Açıkçası çevremde çok da fazla ilgilenen biri olmadığı için bu konuyu konuşabileceğim pek bir ortam yoktu. Bu röportajdan da tesadüfen haberim oldu. Çok teşekkür ederim emekleriniz için.

Yasemin: Biz teşekkür ederiz.

Eğitim Fakültesi Öğrencileriyle Görüşme – II

Ş. Erhan Bağcı[1]

Erhan: Evet, kaydı başlattım. Hem sizi tanımak hem de eğitim fakültesi öğrencileri olarak kendinizi burada nasıl gördüğünüzü anlamak istiyorum. Esas konumuz eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme ve atama sisteminde yaşanan Öğretmen Akademisi gibi son değişiklikler. Bunların sizin hayatınızdaki etkileri neler, bu konularda ne düşünüyorsunuz merak ediyoruz. Eğitim fakültesine geliş hikâyenizden, neden burayı seçtiğinizden başlayabiliriz. Herhangi biriniz başlayabilir. Kim başlamak ister?

Meral: Şöyle başlayabilirim. Küçüklükten beri içimde öğretmenlik mesleğine karşı bir sevgi vardı. İlerleyen yıllarda İngilizceye olan ilgim çok arttı. Ailemde de okumuş, meslek sahibi ve akademisyen olan çok insan vardı, içlerinde İngilizce öğretmeni tanıdıklarım da bulunuyordu ve bunların üzerimde etkisi oldu. Kendim de bu işi yapabildiğimi ve sevdiğimi fark edince öğretme alanına yoğunlaşmak istedim. Enerjik ve çalışmayı seven bir insanım, birilerine bir şey vermek, yön göstermek, liderlik içimde olan şeylerdi, o yüzden burayı isteyerek seçtim.

Erhan: Yani tamamen isteyerek seçtin.

Meral: Evet, kimsenin zorlaması yoktu, ailem de kararlarımda beni hep destekledi. Üniversiteye girerken öğretmenlik alanına dair umutlu ve daha pozitif bir bakış açım vardı. Fakat sonrasında değişen yönetmelikler ve mesleğe karşı değişen bakış açıları üzerimde negatif bir etki yarattı. Öğretmenliğin prestijinin düştüğünü düşünüyorum; eskiden öğretmenlerimize çok derin bir saygı duyardık, şu an öğrenciler öğretmen öldüren bir konuma geldiler. Açıkçası bu çok dehşet verici. Akademi konusunda da şöyle düşünüyorum, madem böyle bir yaklaşım sergileyecekler, o zaman eğitim fakültesini hiç açmasınlar. İnsanlar boşu boşuna gelip burada zaman kaybedip masraf etmesin. Sürekli yeni bir şeyler çıktığında kafamızda soru işareti oluyor. Doğru yetkinlikleri verecek eğitimi baştan belirlesinler ki ne olacağını bilelim. Şu anki sistem öğretmenliği çok değersiz kılıyor; buradaki aldığımız eğitimi yeterli görmeyip daha ayrıntılı bir eğitim

[1] erhanbagci@gmail.com

istiyorlar. Madem öyle, akademide verecekleri dersleri şu anki programın içine dâhil etsinler. Çağımız değişti, yapay zekâ ve teknoloji çağındayız. Ben onların yerinde olsam gerekli olmayan dersleri çıkarır, yerine İngilizce öğretiminde kullanılan yapay zekâ gibi çağımıza uygun dersler eklerdim. Ben bu eğitimi dışarıdan alıyorum çünkü okulum bunu şu an bana vermiyor.

Erhan: Herkes çok isteyerek, bilinçli olarak mı geldi buraya? Hepiniz mi?

Emrah: Bende her zaman yabancı dile bir ilgi vardı. Ben yurt dışında doğdum ve oranın dilini de biliyordum. Türkiye'ye gelip temelli yerleştikten sonra lisedeki hocalarım da dilimin üzerine düşünce o alanda kendimi daha rahat hissettim. Matematik, fizik gibi alanlardan ziyade yabancı dile merakım vardı; yabancı şarkılar dinler, filmler izlerdim. Puanım tutsaydı tercümanlık okumak isterdim. Bir sene mezuna kalınca ve aile de sıkıştırınca "Bir öğretmenliği dene" dediler. Okumaya geldikten sonra aslında hoşuma gitti ve öğretmenliğin değerini anlamış oldum. Öğretmenlik şu an gözümde en kutsal meslek; sonuçta bireyler yetiştiriyoruz. Doktoru da, avukatı da, öğretmeni de, esnafı da öğretmenin elinden çıkıyor. Ama ne yazık ki günümüzde öğretmenliğin ülkemizde yeterince değer gördüğünü düşünmüyorum. Atamalar, ekonomik durumlar yüzünden okul artık öğrencilere "Gideyim dersimi göreyim, eve geleyim" gibi bir yer olmaya başladı. Aslında orası insanların sosyalleştiği, öğretmeniyle konuşup duygusal bir bağ kurduğu bir yer. Bence öğretmenlik devam etmesi gereken kutsal bir meslek ama farklı stratejilerle. Ben üniversiteye ilk geldiğimde sistem farklıydı, şimdi farklı; bitirene kadar yine değişecek mi bilmiyorum, bu yüzden şu anki sistemden memnun değilim. O kadar çok insan 4 sene okuyup açıkta kalıyor ki bana çok yazık geliyor. Madem böyle bir şey var, alımları azaltabilirsiniz ya da bunun önüne geçebilirsiniz. Şimdi de Akademi diye bir şey çıktı; duyduğumuz kadarıyla bizim alanımızda sadece Kayseri ve İstanbul'da varmış. Sadece bizim sınıfta 120 kişi varken tüm Türkiye'deki öğrencilerin aynı anda atanması ya da Akademiye seçilmesi bana çok gerçekçi gelmiyor. O yüzden farklı alanlarda farklı planlara başvuracağım.

Erhan: Sen yurt dışından kaçıncı sınıfta geldin?

Emrah: Türkiye'ye 6. sınıfta geldim. 5. yıla kadar orada okudum, temelli yerleşince 6'dan devam ettim. Başta dil, kültür ve arkadaşlık konusunda kimseyi tanımadığım için zorluk çektim. Sonrasında arkadaş edindim, hocaların da üzerime düşmesiyle üniversiteye kadar geldim.

Umut: Ben de en başta tam olarak direkt öğretmen olayım diye gelmedim. Bir süre durup düşündüm, İngilizce öğretmenliği de güzel bir meslek deyip seçtim. Geldiğimde şunu fark ettim; sınıfta 120'ye yakın kişi var ama bunların kaç tanesi gerçekten öğretmenlik yapabilir? O yüzden bir eleme yapmak gerekiyor diye düşünüyorum. Ancak elemenin nasıl yapılacağı çok daha önemli, keşke bu eleme direkt baştan yapılsa da insanlar dört sene boşuna uğraşmasa. Öğretmenlik için yetkinliğe sahip olmayan insanların elenmesi gerektiğine katılıyorum ama şu anki

sistemin bu elemeyi doğru bir şekilde yapabileceğinden emin değilim. Eğer kaliteye göre değil de kayırma şeklinde bir eleme yapılırsa kalite yine düşer. Eskiden kendimize model alabileceğimiz öğretmenlerimiz vardı, şimdi hepsini farklı yollara dağılmış şekilde kaybettik. Günümüzde öğretmenliğe dışarıdan bakıldığında o kadar da iç açıcı durmuyor. Keşke bu değişiklikleri biz üniversiteye girmeden önce söyleselerdi, şu an işleri daha da kötü hale getiriyorlar.

Meral: Ben de bir şey ekleyebilir miyim? Eleme konusunda çok güzel bir yere değindi. Biz ilk dönem eğitim sistemiyle alakalı bir ders aldık. Hocamız bir kongreye gitmiş ve orada "R" harfini telaffuz edemeyen bir sınıf öğretmenliği öğrencisiyle tanışmış. Öğretmenlik okuyacak öğrencileri alırken gerçekten bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmeleri gerekiyor. Öğrencinin psikolojisine, mentalitesine bakılmalı; çocukları, öğretmenliği ve liderliği seviyor mu diye ölçülmeli. Düz sınavla birçok kişi başarılı olup öğretmenlik bölümünü kazanabiliyor zaten. Her şey çok çabuk değiştiği için yeni yaklaşımlar getirmeleri şart. Şu yapay zekâ çağında öğretmenliğin daha da değerleneceğini düşünüyorum çünkü artık didaktik bilgi veren değil, öğrenciyi yönlendiren, sınıfı yöneten "lider öğretmen" rolleri öne çıkacak. Sınıfta yapay zekâ aracı olsa da sonuçta onu kullanan ve yöneten bir insan lazım. Bize bu becerileri geliştirebileceğimiz eğitimler verilmeli ama şu an biz öğrenciler olarak mağduruz. 4 yıllık eğitimi neredeyse bitiriyoruz, üzerine akademinin ekleneceği söyleniyor; o zaman biz tıp okusaydık. Eğitimi iki yıla ya da bir yıla düşüreceklerse bizim kaybolan dört yılımızı nasıl geri verecekler?

Umut: Sanırım akademi süresi bir yıla düşmüş. Yaz kış kesintisiz şekilde olacağı söyleniyor.

Erhan: Nereden duyuyorsunuz bunları, kendi aranızda mı konuşuyorsunuz veya sağdan soldan haber mi geliyor?

Umut: Sosyal medyada eğitimle ilgili sayfalar paylaşıyor. Mezuniyetten sonra ful, yaz-kış kesintisiz bir yıl olacağı konuşuluyor ve AGS'yi kazananlar gidecekmiş.

Meral: Evet, dersimizin son haftasında akademi şartlarını da gördük ve açıkçası şartlar çok katıydı. Devamsızlık süreleri, sınav tarzları... İnsanız sonuçta, her gün derse gelmek için mutlu veya istekli olamayabiliriz. Başımıza bir iş gelebilir, hastalanabiliriz. Bize akademide verilen mazeretli/mazeretsiz devamsızlık süreleri o kadar az ki neredeyse her gün gitmemiz bekleniyor. Hoca anlatırken bütün arkadaşlarımızla "Bunlar insanları psikopat yetiştirmek için uğraşıyor herhalde" diye tepki verdik.

Sinan: Benim de küçüklüğümden beri sevdiğim bir meslekti, "Büyüyünce ne olacaksın?" dediklerinde öğretmen olmak istiyorum diyordum. Alana olan yatkınlığım anlaşılınca İngilizceyi seçtim ve bölümümden memnunum. Öğretmenlik yapmak da istiyorum ama üniversiteye girdikten sonra oluşan şartlar ister istemez insanı hayal kırıklığına uğratıyor. Dört sene okuduktan sonra

aynı teorik ve uygulamalı eğitimlerin biraz değiştirilmiş halini tekrar görmek bizim için tam bir zaman kaybı olacak. Ayrıca olayın ciddi bir maddi boyutu var. Akademinin şimdilik sadece Kayseri ve İstanbul'da olacağı söyleniyor. Bize akademi öğrencilerinin yurt imkânı bile sağlanmayacağı duyumları geliyor. Verilecek o kısıtlı miktarlarla İstanbul gibi bir yerde geçinebilmek imkânsız, resmen bir hayatta kalma oyunu gibi. Ev kirası, masrafı, faturası var. İşin içine girince hayatın gerçekleriyle karşılaşıyorsunuz. Belli bir yaştan sonra aile ve hayat kurma meşgalesi başlıyor, bu şartlarda o paralarla çok zor oluyor. Açıkçası bu akademi süreci bana hiç planlı gelmiyor, "birden geldik, bir şey değiştirelim" mantığıyla düşünmeden yapıldığını hissediyorum.

Meral: Ben de arkadaşımı destekliyorum çünkü bunu değiştiren kişiler net açıklamalar yapmıyor. Her açıklamada bir belirsizlik var ve kafamızda hep yeni soru işaretleri oluşuyor. Bizden çok özel bir dikkat gösterip yetkin olmamızı istiyorlarsa, akademideki o dersleri şu anki 4 yıllık eğitime entegre etsinler.

Sinan: Geçen gün burada okuyan ve akademiyi kazanan bir matematik öğretmeni arkadaşımla görüştüm. "Süreç hakkında bir şey biliyor musunuz?" dediğimde "Yok, hiçbir şey bilmiyoruz, gidince bakıp öğreneceğiz" dedi.

Erhan: Kazanan da bilmiyor yani?

Sinan: Aynen, kazanan da bilmiyor, oraya giden hocalar da bilmiyor. Ne yapacaklar, ne olacak belli değil. O yüzden önümüzden giden bir nesil olacağı için süreçleri görmek adına biz belki biraz daha şanslıyız.

Umut: Ayrıca duyduğumuz kadarıyla kurallar çok katı. Bir dersten kaldığında bütünlemelere giriyorsun, onu da geçemezsen anında eğitimden kalıp en baştan tekrar AGS sınavına girmen gerekiyormuş. Olabildiğince ellerindeki adayları caydırmak istiyorlar anladığım kadarıyla.

Erhan: Caydırmak ister mi insan elindeki öğretmenleri? Neden böyle yapıyorlar?

Umut: Açıkçası "Hiçbir şeye giremeyip bari öğretmenliğe gideyim" algısını kırmak için uğraştıklarını düşünüyorum. Bunu gerçekten kırmamız gerekiyor ama doğrudan bu yöntemle değil.

Emrah: Açıkçası o caydırma durumu bende işe yarıyor. Ben yazları çalışırım, geçen sene yurt dışında sezonluk çalıştım. Açıkçası bildiğim yabancı dilleri öğretmenlik için kullansam, önümde çok belirsiz bir süreç var ve sonucunda elde edeceğim şey belli. Ama kendi fırsatlarımı değerlendirirsem çok daha başarılı olabilirim. Başka bir iş yapabilirim, mesela sağlık turizmi çok revaçta, yurtdışından çok hasta geliyor ve ajanslarda çalışabilirim. Büyükelçilikleri deneyebilirim, başka ülke vatandaşlığım da var. Bu tür işler sonucunda çok daha büyük kazançlar elde edebileceğimi hissediyorum. İkisine de çaba harcayacağım ama diğerinin kazancı çok daha fark ediyor.

Umut: Gördüğüm birçok kişi de zaten sürece girmeyi düşünmüyor. "Zaten kazanamayız" gibi düşündükleri için farklı yolları deneyecekler, sistemin gerçekten bir caydırıcılığı var.

Meral: Ben de kendime artık B ve C planları yaratmaya çalışıyorum. Aslında eğitim hiçbir zaman caydırılmamalı, çünkü hepimizin bilinçli ve uyanık bireyler olması lazım. Benim içimde öğretmenlik aşkı çok var ama şu anki süreç insanı gerçekten soğutuyor. Özel bir okulda çalışmayı ya da konsoloslukta memurluk sınavına girmeyi düşünüyorum. Onun maaşı çok çok daha iyi. Şu anki öğretmen maaşı ülkenin enflasyon ve ekonomik durumuna bakıldığında bence çok düşük. Ayrıca bence öğretmenlik sadece bir meslek değil, bir sanat. Derse girdiğinizde sahneye çıkıyorsunuz. Bir konuyu farklı stillerle ve kelimelerle öğrencileri etkileyecek tarzda vermeye çalışıyorsunuz. Öğretmen kendinden özverili bir şekilde çok şey katıyor.

Erhan: Devleti yönetenler, politikayı belirleyenler bir eksik görüyor olmalı ki böyle değişiklikler yapıyorlar. Sizce eğitim fakültelerinde, buradaki eğitim programlarında bazı yetersizlikler, problemler var mı?

Meral: Bence var. Biz eğitim aldığımız binada hiçbir teknolojik alet kullanamıyoruz; projeksiyonu bile çalışmayan sınıflarda ders işlemeye çalışıyoruz. Hâlbuki teknoloji çağındayız ve bizim bu becerilerimizin gelişmesi lazım. İstanbul'da bir festivale katılmıştım, orada VR gözlüklerle, sanal ortamda İngilizce sınıfları tasarlıyorlardı. Bizdeyse bazen hoca geliyor, telefondan bir şeyler okuyup o dersi öyle bitiriyor. Bunun yerine İngilizce öğretiminde kullanılan yapay zekâları gösterseler bize çok daha gerekli olur. Değişen rollerle birlikte liderlik ve öğrenci koçluğu çok revaçta; bilgi yoğunluğu içerisinde insanlar kendine yön veren, kendisiyle birebir ilgilenen özel eğitim danışmanlarına yöneliyor. Bu tür koçluk dersleri eklenebilir, sürekli gelip bir şeyleri okuyup dinleyip gidiyoruz ama aktif yaptığımız bir şey pek yok.

Erhan: Peki Akademi bu eksiklikleri düzeltebilecek gibi duruyor mu sizce?

Meral: Açıklamaları çok belirsiz olduğu için kesin bir yorum yapamıyoruz. Ancak ben bu tarz dersleri dışarıdan, başka kuruluşlardan aldığım için oradaki farkı görebiliyorum.

Sinan: Eğitimde bir yanlış varsa, peki bunun için ayrı bir kurum mu açmalıyız? Gelsinler eğitim fakültelerini denetleyip düzeltsinler. Uygulamalı eğitim eksikse onu, teknoloji eksikse teknolojiyi, yapay zekâ eksikse onu eklesinler. Bunu gözlemleyip düzeltebilecek çok kaliteli hocalarımız ve profesörlerimiz var ülkemizde. Ekstra bir kurum çıkararak hem devlete masraf olup hem de gençlerde bilinmezlik oluşturmak yerine, hâlihazırda var olan eğitim fakültelerini daha iyi bir hale getirerek bize umut verebilirler.

Umut: Şöyle bir durum da var. Biz dördüncü sınıfta staj görüyoruz. Eğitim akademide devam edecekse bizim şu an gördüğümüz staj bölümüne ne gerek var? O zaman dördüncü sınıftaki stajı kaldırsınlar.

Meral: Eleme konusuna çok daha kapsamlı bakmaları lazım. Bu işe girecek insan, öğrenciye enerjisini ve özverisini veren biri olmalı. Bahsettiğim o telaffuz sorunu yaşayan sınıf öğretmenliği öğrencisi çocuklara nasıl doğru okuma yaptıracak? Bu yüzden çok daha kapsamlı ve nitelikli bir eleme sisteminin üniversiteye daha girerken getirilmesi gerekiyor.

Erhan: Mezun olduktan sonra yapacağınız işlere dönük ekstra eğitimler veya çalışmalar yapıyor musunuz?

Sinan: İster istemez araştırıyoruz tabi. "Öğretmenlik olmazsa ne yapabilirim?" diyoruz. Dilimiz olduğu için turizm bölgelerine gidip rehberlik yapabiliriz ya da az önce bahsettiğim gibi sağlık turizmine yönelebiliriz diyerek bu alanlarda kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz.

Meral: Ben bir medya akademisinden kurgu dersi ve yapay zekâ dersi aldım. Şu an o kurumun Türkiye ekibinde sosyal medya gönderilerini tasarlıyorum. Ayrıca uluslararası bir enstitüden eğitim koçluğu eğitimi alıyorum. İspanyolca ve Fransızca da öğreniyorum. Üniversiteye geldiğimden beri bu tarz fırsatların peşinden koşuyorum çünkü mezun olduğumda boş çıkmak istemiyorum. Eleştirebilen, düşüncesi olan, ekonomik açıdan rahat, kendi işinin patronu olabilecek bir birey olmak istiyorum. Öğretmenlik de yapmak istiyorum ama süreç çok belirsizleştiği için kararsızlık yaşadığım bu dönemde en azından cebimde param olsun diye dışarıdan gelen iş tekliflerini de değerlendiriyorum.

Erhan: Eskiden yabancı dil tek başına yeterdi, şimdi İngilizce bilmek bile yetmiyor mu artık?

Herkes: Hayır, yetmiyor.

Erhan: İçinizde veya çevrenizde "Ben ille de MEB'de devlet okullarında öğretmen olacağım" diyen kalmadı mı?

Umut: Kimsenin öyle bir lüksü ya da şansı yok bence hocam. "İlle de olacağım" dersen sonun kötü olabilir, işsiz de kalabilirsin.

Emrah: Benim matematik, fizik, kimya, Türkçe öğretmenliği gibi farklı bölümlerden arkadaşlarım var. Şu an son sınıftalar ve sınava çalışıyorlar. "Atanamazsan ne yapacaksın?" diye soruyorum, "Ne yapabilirim ki, gidip inşaatta çalışabilirim ya da çoban olurum" diyorlar. Bana çok yazık geliyor çünkü 4 sene okuyup onca emek verdikten sonra böyle karşılık almak üzücü. Elbette bu işleri yaparak evini geçindiren aileler var, ben de bir restoranda garsonluk yapıyorum ama insan verdiği emeğin karşılığında kendi alanında çalışmak ister. 4 sene okuyup emeğimin karşılığında bakkal olmak ya da tamirci olmak istemem, o

zaman hiç üniversiteye gelmez, direkt o işe başlardım. Ortada 4 yıllık bir emek var, yazık günah oluyor.

Erhan: Bu sınava okul bitmeden mi giriliyor? Ne zaman yapılıyor?

Sinan: 4. sınıftayken KPSS/AGS'ye girilebiliyor. Mülakat sanırım kaldırıldı diye biliyoruz. Sınavdan aldığımız puan ve akademideki uygulama-teori ortalamamıza göre illere yerleştirileceğiz. Üç yılın sonunda da kadroya alınacağımız söyleniyor. Aslında bu bildiğiniz bir sene daha üniversite okumak gibi bir şey.

Meral: Biz üniversite sınavına hazırlanırken öğretmenlik çok revaçtaydı, ataması daha kolay bir meslek olarak gözüküyordu. Şimdi işler daha da zorlaştı, sağlık bölümleri ön plana çıktı. Artık insanlara sorduğunuzda bu belirsizlik içinde yaşamaktansa düz memurluk istediklerini söylüyorlar. Yeter ki düzenli bir para geçsin ellerine.

Erhan: Peki öğretmenlerin prestijinde ve imajında bir problem olduğunu mu düşünüyorsunuz, öyle şeyler söylediniz?

Sinan: Bence toplum tarafından eskisi kadar değer görmüyoruz. Biz 10-12 sene önce ilkokul ve ortaokul çağındayken öğretmenimizi gördüğümüzde ayağa kalkar, saygı duyardık. Daha bir hafta önce bir öğretmen öğrencisi tarafından katledildi. Artık bir öğrenci rahatlıkla gidip öğretmenine hakaret edebiliyor. Ayrıca bilinçli veli adı altında öğretmenin işine, alanına çok fazla karışılıyor. Veliler, "Ben geçmişte böyle öğrendim, sen de bu dersi çocuğa böyle anlatacaksın" diye müdahale ediyor. Yönetimden de "Hocam veliler rahatsız oluyor, böyle anlatma" uyarısı gelince meslek giderek değersizleşiyor.

Meral: Kesinlikle, okulda can güvenliği yok ve güvenlik önlemleri çok yetersiz. Öğretmenin üzerinde bıçakla okula giren bir öğrenci tarafından öldürülmesi haberi tüylerimizi ürpertiyor. Maaşlar da günümüz Türkiye ekonomisi ve enflasyonuna göre sadece çıtır çerez parası. Benim sadece bir aylık masrafım 30 bin lira. Ayrıca diyabet hastası olduğum için glüten içeren ürünleri yiyemiyorum, bu yüzden özel ve maliyetli bir beslenme düzenim var. Akademi süresince yurtsuz bir şekilde sadece belli bir miktar parayla bu ekonomik şartlarda Ankara veya İstanbul gibi şehirlerde geçinmek ve yaşamak neredeyse imkânsız. Toplum öğretmeni şekillendirmeye çalışıyor, can güvenliği yok, maaşı düşük, prestiji yerlerde.

Erhan: Akademi için hazırlık veya KPSS kursları falan açıldı mı, duyuyor musunuz böyle şeyler?

Sinan: İlla ki açılmıştır kurslar.

Meral: Ben de duyuyorum ama hiçbir merakım yok o kurslara gitmeye. Genelde yabancı dil sınavlarına hazırlanıyorum. Bu yeni sistem geldiğinde çok tartışılmadan bir anda kabul edildi gibi oldu, ben de zaten karşı olduğum için pek umurumda değil. Benim için öğretmenlik sadece dersi iyi aktarmak değil,

öğrenciye vicdani olarak dokunmaktır. Teorik bilgi her yerde var ama asıl önemli olan doğaya zarar vermemeyi, çevredeki canlılara saygı duymayı öğretebilmektir. Teorik bilgiyle donanmış bireylerdense, duygusal zekâsı yüksek, insanlık bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmeliyiz. Ama daha eğitim fakültesinin bahçesinde tohum ekilecek yerlere izmarit atan, yurtta suları ve ışıkları sabaha kadar açık bırakıp kaynakları israf eden öğretmen adayları var.

Erhan: Özel okullarda çalışmayı düşünüyor musunuz? Oraların koşulları hakkında bilginiz var mı?

Emrah: Ben düşünmüyorum. Bundan 10 sene önce gelip burada üniversite okuyacağımı tahmin edemezdim, 10 sene sonra nerede olacağımı da bilemem ama başka fırsatların benim için daha iyi olacağına inanıyorum. Özel okullar öğretmenler için düşük ücretlerle çalıştıkları bir teselli alanı gibi oldu. Veliler özel okula para verdikleri için öğretmeni adeta "satın aldıklarını" düşünüyorlar.

Sinan: Şartları da insani değil hocam. Haftanın altı günü sabah 8'den akşam 8'e kadar ağır bir ders yükü altında çok çalışıyorlar ve maaşları asgari ücretten hallice, çok az.

Meral: Ben duyduğum standart özel okullar için katılıyorum; haftanın altı günü 40-50 bin lira bandında çalıştırıp mesai sonrası velilerle iletişimde kalmaya zorluyorlarmış. Ancak ben Amerikan kolejleriyle ilgili bir projede yer almıştım. Oradaki şartların ve maaşların devletten çok daha iyi olduğunu biliyorum. Genel anlamda standart özel okullar hakkındaki duyumlarımız ne yazık ki oldukça kötü.

Erhan: Sınıfta gerçek okullara gidip staj yaptınız mı?

Sinan: Şu an sadece kendi arkadaşlarımıza karşı sınıfta mikro öğretim ve sunumlar yapıyoruz, gerçek okullara gitmedik.

Meral: Biz sadece "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi kapsamında okullara giderek küçük eğitimler ve seminerler verdik. Orada biraz sınıf yönetimi ve öğrencilerle etkileşim açısından minik bir staj deneyimi yaşamış olduk.

Erhan: Bayağı bir fikir edindim. Siz yine dil bildiğiniz ve yabancı dil avantajınız olduğu için turizm ya da farklı alanlarda alternatiflere sahipsiniz, diğer bölümlerde okuyanların işi çok daha zor. Bana öyle geldi. Benim sormadığım, sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Meral: Yok hocam, umarız araştırmalarınıza katkı sağlayabilmişizdir. Çok teşekkür ederiz.

Erhan: Ben de teşekkür ederim, kaydı burada bitiriyorum.

Değerlendirme: Öğretmenliğe Yeni Bir Müdahale Olarak Milli Eğitim Akademisi, Eğitim Fakültelerinin Tasfiyesi ve Geleceksizlik

Ş. Erhan Bağcı, M. Taki Yılmaz, Yasemin Tezgiden-Cakcak[1]

Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve atama sisteminde son dönemde gerçekleştirilen düzenlemeler, yalnızca teknik uyarlamalarla sınırlı kalmamış, aynı zamanda piyasacılıkla muhafazakârlık arasında salınan neoliberal ideolojik müdahalelerle derinlemesine biçimlenmiştir. Osmanlı'dan Cumhuriyet'in kuruluşuna ve günümüze kadar her tarihsel kesitte "kimin öğretmen olacağı" ve "nasıl yetiştirileceği" sorusu, siyasal iktidarların kontrol ve düzenleme mekanizmaları aracılığıyla yeniden üretilmiş ve böylece öğretmenlik, daima iktidarın ideolojik bir uzantısı olarak konumlandırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, özgünlüğü bakımından tartışılmayı en çok hak eden deneyim olan Köy Enstitüleri, 1940'ların kırsal kalkınma ve uygulama temelli modeliyle kısa sürede önemli toplumsal kazanımlar sağlamış, ancak bu deneyim de 1950'lerin siyasal ikliminde kapatılarak tarihe gömülmüştür. 1980'lerden itibaren YÖK düzenlemeleri ve Dünya Bankası destekli projeler, öğretmen yetiştirmeyi neoliberalizmin piyasacı mantığına uyarlamış, "kalite" söylemiyle dayatılan standartlar öğretmenliği piyasa odaklı bir meslek olarak daraltırken, dönüştürücü ve entelektüel boyutların sistematik biçimde geri plana itilmesi öğretmenliğin toplumsal niteliğini zayıflatmıştır.

Güncel olarak Milli Eğitim Akademisi ve Akademi Giriş Sınavı (AGS) uygulamaları, neoliberal dönüşümün sürekliliğini temsil etmekle birlikte bu kez yaşanan değişikliğin, neoliberalizmin muhafazakâr/otoriter ayağı lehine belirgin bir ağırlık taşıdığı da gözlenmektedir. Son düzenlemeler, öğretmenlerin niteliğinde bir düşüş yaşandığı ve bunun sorumlusunun da eğitim fakülteleri olduğu iddiasını ima ederek sorunun adresini üniversiteler olarak göstermektedir. Eğitim fakültesi

[1] erhanbagci@gmail.com, mtyilmaz@sinop.edu.tr, yasemintezgidencakcak@gmail.com

programlarını 2006 ve 2018 yılında öğretmen eğitiminde "nitelik" diyerek iki kere değiştirenler, bugün çözümü eğitim fakültelerinin tasfiyesinde ve öğretmen yetiştirmenin yeniden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmasında aramaktadır. Bu makas değişikliğinde, açıkça dile getirilmemekle birlikte, iktidarın her şeye rağmen üniversiteleri hâlen tam anlamıyla kontrol edemiyor oluşu belirleyici bir etken olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme ve atama politikaları, neoliberal dönüşümün piyasacı ve muhafazakâr yönelimleri arasında salınarak hem mesleğin toplumsal değerini aşındırmakta hem de üniversitelerle kurulan bağları sistematik biçimde zayıflatmaktadır. Bu süreç, öğretmenlik mesleğinin entelektüel ve toplumsal işlevini tasfiye eden, merkeziyetçi, öğretmenliği daha da sıkılaştırılmış bir ideolojik denetim altında yeniden tanımlayan ve oldukça köktenci bir dönüşümün habercisi niteliği taşımaktadır.

Bu sayımızın Odak Dosyası'nda Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve atama sistemindeki son dönem değişikliklerini yalnızca yapısal bir analizle değil, aynı zamanda bu dönüşümden doğrudan etkilenen aktörlerin sesleriyle ele aldık. Eğitim fakültesi akademisyenleri ve öğrencileriyle gerçekleştirdiğimiz görüşmeler, neoliberal ve muhafazakâr müdahalelerin öğretmenlik mesleğini nasıl yeniden tanımladığını açığa çıkaran eleştirel bir çerçeve sunmaktadır. Bu yazıda, önceki sayfalarda yer alan bu görüşmelerin değerlendirmesini bulacak, öğretmen yetiştirme politikalarının ideolojik yönelimlerini ve mesleğin toplumsal değerini aşındıran radikal dönüşümün ipuçlarını birlikte okuyacaksınız.

Kamu ve Vakıf Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde Çalışan Akademisyenler ile Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Kamu üniversitelerinde görev yapan akademisyenler, öğretmen yetiştirme sisteminin çok kanallı ve parçalı bir yapıya dönüşmesini en büyük sorunlardan biri olarak görmektedir. Eğitim fakülteleri dışındaki pedagojik formasyon programlarının ve son dönemde kurulan Milli Eğitim Akademisi gibi farklı yapıların sürece dâhil olması, öğretmen yetiştirme standartlarının zayıflamasına yol açmaktadır. Bununla birlikte öğretmen arzı fazlalığı, atanamama sorunu, mesleğin ekonomik ve toplumsal statüsünün düşmesi, sınav sistemlerindeki sürekli değişiklikler ve Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılması önemli kriz alanları olarak öne çıkmaktadır. Görüşmeciler, öğretmenliğin uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olmaktan çıkarılarak daha teknik bir işe indirgendiğini, adayların motivasyonlarının azaldığını ve eğitim politikalarının güncel siyasi etkiler altında şekillendiğini belirtmektedir. Bu sorunlara karşı yetiştirme sürecinin temel olarak üniversitelerce yürütülmesi, kontenjanların ihtiyaca göre planlanması ve Milli Eğitim Akademisi yerine lisans eğitiminin sonuna entegre edilmiş uygulama ağırlıklı bir intörnlük sürecinin getirilmesi önerilmektedir.

Vakıf üniversitelerindeki akademisyenlerin değerlendirmeleri ise öğretmen yetiştirmenin salt teknik bir eğitim süreci olmadığı, aynı zamanda politik,

ekonomik ve toplumsal boyutları bulunduğu gerçeğine odaklanmaktadır. Bu gruptaki görüşmeciler de Milli Eğitim Akademisi uygulaması ile eğitim fakültesi öğrencileri ile diğer bölümlerin öğrencileri arasında hiçbir farkın kalmadığına odaklanmış, Akademi sürecinin getirdiği belirsizliklerin hem öğretmen adaylarında hem öğretmen eğitimcilerinde ciddi bir gelecek kaygısı yarattığına değinmişlerdir. Bu uygulamaların eğitim fakültelerinin de öğretmenlik mesleğinin de statü kaybına uğramasına neden olduğunu vurgulamışlar, fakültelerinde kontenjanların ancak yabancı öğrenciler ile dolduğundan ya da dolmadığından söz etmişlerdir. Vakıf üniversitesindeki akademisyenler ayrıca eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısını vurgulamış, karar alma süreçlerine öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin dâhil edilmemesi ve eğitim politikalarının kısa vadeli siyasi değişimlere göre sürekli yeniden düzenlenmesini eleştirmiş, bunun kimin yararına olduğu sorusunun altını çizmişlerdir. Vakıf üniversitesi öğretim elemanlarının anlatılarında prekaryalaşma ve iş güvenliği yoksunluğunun fakültelerin kontenjanlarının dolmaması ile birleşince ciddi bir kaygı yarattığı ve bunların da mesleklerini icra edişlerini etkilediği de anlaşılmaktadır. Çözüm olarak eğitim fakültelerini ve öğretmen eğitimcilerini itibarsızlaştıran bu uygulamadan ivedilikle vazgeçilmesini, öğretmenlik mesleğinin ve eğitim fakültelerinin güçlendirilmesini, eğitim politikalarının kısa vadeli değişikliklerden ziyade uzun vadeli bilimsel çalışmalar doğrultusunda oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Her iki gruptaki akademisyenlerin değerlendirmeleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin temel açmazları konusunda büyük bir uzlaşıya varıldığı görülmektedir. Görüşmeciler ortak bir şekilde sistemin parçalı yapısından, öğretmen arz fazlasından, eğitim politikalarındaki istikrarsızlıktan, öğretmenlik mesleğinin yaşadığı statü kaybından ve eğitim fakültelerinin rolünün zayıflatılmasından şikâyetçidir. Her iki grup da istihdam ile yetiştirme politikalarının birbirinden kopuk yürütüldüğüne, kararların uzun vadeli ve bilimsel planlamalardan ziyade kısa vadeli reflekslerle alındığına dikkat çekmektedir. Çözüm noktasında ise sistemin eğitim fakülteleri merkezinde yeniden yapılandırılması, mesleğin itibarının yükseltilmesi, aday seçim kriterlerinin nitelikli hale getirilmesi ve bilimsel yaklaşımların benimsenmesi gerektiği ortak talepler olarak öne çıkmaktadır.

Bu geniş uzlaşı zeminine karşın, akademisyenlerin sorunsallaştırdıkları alt temalarda belirli odak farklılıkları da bulunmaktadır. Kamu üniversitesi temsilcileri daha çok Milli Eğitim Akademisi'nin işlevselliği, eğitim politikalarının siyasallaşması ve öğretmenlik mesleğinin ideolojik boyutu üzerinde durarak eleştirilerini bu yönde derinleştirmektedir. Vakıf üniversitesi temsilcileri ise ağırlıklı olarak sistemin yapısal eksikliklerine, mesleğin profesyonel doğasının zedelenmesine, eğitim fakültelerinin geleceksizleştirilmesine odaklanmaktadır. Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme işlevinin giderek değersizleştirilmesi karşısında kendilerine alternatif misyonlar biçmeye başlamış, fakültelerde edinilen becerilerin yalnızca öğretmenlikte değil, şirketlerdeki farklı

pozisyonlarda da kullanılabileceğini vurgulayarak piyasa mantığına uyum sağlamaya yönelmişlerdir.

Genel değerlendirmede, geçmişten bugüne sürekli dönüşüm geçiren öğretmen yetiştirme sisteminin mevcut yapısında en belirgin engeller olarak "plansızlık" ve "istikrarsızlık" öne çıkmaktadır. İlk bakışta, iktidarın bilinçli bir kontrol mekanizması kurma çabası ile sürecin plansızlıkla eleştirilmesi arasında bir çelişki varmış gibi görünse de, akademisyenlerin işaret ettiği bu plansızlık ve istikrarsızlık hali, hedefsiz bir devlet aklının rastgele hatalarından değil, aksine eğitim sistemini muhafazakâr ve piyasacı normlara göre yeniden dizayn etmek isteyen bilinçli ve otoriter bir politikanın doğrudan ürünüdür. İktidarın üniversiteleri hâlen tam anlamıyla kontrol edememesi, mevcut kurumsal yapıların zayıflatılarak öğretmen yetiştirme eğitiminde doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı güdümlü bir merkezileşme stratejisi doğurmuştur. Burada gerekli ideolojik hegemonyayı kurabilmek ve otoriter kontrol mekanizmasını işletebilmek adına sistemin sürekli bir yapboz tahtasına çevrilmesi, uzun vadeli bilimsel planlamalar yerine kısa vadeli siyasal reflekslerle kararlar alınması ve yeni kurumların icat edilmesi, sahada piyasa yönelimli devasa bir istihdam krizine ve geçiş süreçlerine özgü "plansızlık" görüntüsüne yol açmaktadır. Dolayısıyla sahada deneyimlenen istikrarsızlık ve belirsizlik, tam da otoriter denetimi kurabilmek adına geliştirilen öğretmen yetiştirme politikalarının bir sonucudur. Öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğini artırmak ve mesleğin toplumsal statüsünü yeniden tesis etmek, ancak bu kısa vadeli siyasi müdahalelerden uzak durulmasıyla mümkündür. Bu hedefe ulaşmak için sistemin, üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında kurulacak güçlü bir iş birliği çerçevesinde, bilimsel verilere dayalı, bütüncül ve uzun vadeli bir planlama ile yeniden yapılandırılması ertelenemez bir zorunluluk haline gelmiştir.

Eğitim Fakülteleri Öğrencileriyle Yapılan Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Bu görüşmeler, öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi ve AGS sistemiyle dönüşen atama süreçlerine dair deneyimlerini ve eleştirilerini görünür kılmaktadır. İki ayrı görüşmeden elde edilen bulgular, hem bireysel hem de yapısal düzeyde öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin kaygıları ve çözüm arayışlarını açığa çıkarmaktadır. Öğretmen adaylarının duygusal yükleri, mesleki güvencesizlikleri ve eğitim politikalarının yarattığı çelişkiler, görüşmelerin temel çerçevesini oluşturmaktadır.

Birinci görüşmede öğrenciler, belirsizlik, güvensizlik, öfke ve motivasyon kaybı gibi duygularla süreci tanımlamaktadır. Bir aday devlet güvencesinin yokluğunu dile getirirken, bir diğeri öğretmenliğin toplumsal değer kaybını vurgulamaktadır. Eğitim fakültesi çıkışlı olmayanların öğretmenliğe kabul edilmesine karşı yoğun bir öfke duyan bir başka öğrenci, bunu hem kendi hakkının gaspı hem de çocukların geleceğinin tehlikeye atılması olarak değerlendirmektedir. Bir diğer

aday ise sürecin caydırıcı olduğunu, nitelikli öğrencileri sistemden uzaklaştırdığını belirtmektedir.

Bu görüşmede öne çıkan sorunlar akademinin açılacağı şehirlerin ve kontenjanların belirsizliği, pedagojik formasyonu olmayanların eğitim fakültesi mezunlarıyla eşitlenmesi, öğretmenliğin toplumsal değerinin azalması ve ekonomik yüklerin artmasıdır. Çözüm önerileri ise mevcut eğitim fakültesi programlarının değerinin tanınması ve devletin öğretmen yetiştiren fakültelere güvenmesi gerektiği yönündedir. Bunun yanında öğrenciler bireysel düzeyde yurtdışında öğretmenlik yapmak, özel kurumlarda çalışmak veya akademik kariyer sürdürmek gibi alternatif yollar aramaktadır.

İkinci görüşmede ise öğretmen adayları, mesleğe dair motivasyonlarını ve süreç içinde yaşadıkları hayal kırıklıklarını dile getirmektedir. Katılımcılardan biri öğretmenlik mesleğine duyduğu sevgiyi vurgularken akademi sürecinin dört yıllık eğitimi değersizleştirdiğini belirtmektedir. Bir başka aday, öğretmenliği kutsal bir meslek olarak görmesine rağmen sistemin belirsizliği ve ekonomik koşullar nedeniyle alternatif iş alanlarına yönelmeyi düşünmektedir. Eleme yapılması gerektiğini kabul eden bir diğer öğrenci, mevcut sistemin adil ve nitelikli bir eleme gerçekleştiremeyeceğini ifade etmektedir. Başka bir katılımcı ise akademi sürecinin maddi yükünü, barınma sorunlarını ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki prestij kaybını öne çıkarmaktadır. Bu görüşmede sorunlar, akademinin katı kuralları ve belirsizliği, ekonomik koşulların öğretmenliği sürdürülemez hale getirmesi, toplumun öğretmenlere yönelik saygısının azalması ve teknolojik yetersizlikler olarak tanımlanmaktadır. Çözüm önerileri ise eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenip iyileştirilmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi, çağın ihtiyaçlarına uygun derslerin programa eklenmesi ve öğretmenlik mesleğinin ekonomik ve sosyal açıdan güçlendirilmesi yönündedir.

Karşılaştırmalı analiz yapıldığında, her iki görüşmede de ortak temalar dikkat çekmektedir: Belirsizlik, güvensizlik, motivasyon kaybı ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal değer kaybı. Birinci görüşmede öne çıkan sorun eğitim fakültelerinin değersizleştirilmesi ve öğretmenliğe hazırlıksız kişilerin kabul edilmesi iken, ikinci görüşmede ekonomik zorluklar, teknolojik eksiklikler ve akademi sürecinin katı kuralları daha belirgin hale gelmektedir. Çözüm önerileri açısından birinci görüşme daha çok öğretmenlik için eğitim fakültelerinin yeniden zorunlu hale getirilmesine ve mevcut programların değerinin tanınmasına odaklanırken, ikinci görüşme sisteme ilişkin reform taleplerini daha kapsamlı biçimde dile getirmekte, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve çağın ihtiyaçlarına uygun derslerin eklenmesi gibi öneriler sunmaktadır. Her iki görüşmede de öğretmenlik mesleğinin ekonomik ve sosyal açıdan güçlendirilmesi gerektiği ortak bir vurgu olarak öne çıkmaktadır.

Grupların yönelimleri arasındaki farklara daha yakından bakıldığında, birinci gruptaki öğrencilerin sorunlara karşı geliştirdikleri reflekslerin ve bireysel kariyer arayışlarının ikinci gruptan belirgin bir şekilde ayrıştığı görülmektedir. Birinci görüşmedeki adaylar, eğitim fakültelerinin değersizleştirilmesini ve hazırlıksız kişilerin sisteme dâhil edilmesini bir hak gaspı olarak görerek savunmacı bir yönelim sergilemekte, mevcut programların değerinin tanınmasını ve yeniden zorunlu olmasını talep etmektedir. Bireysel kurtuluş stratejileri bağlamında ise bu grup, eğitim alanı içinde kalmaya çabalayarak yurtdışında öğretmenlik yapmak, özel kurumlarda çalışmak veya akademik kariyere yönelmek gibi alternatif yollar aramaktadır. Buna karşın ikinci gruptaki adayların yönelimi, daha çok sistemin ekonomik ve teknolojik sürdürülemezliğine yönelik makro düzeydeki reform taleplerinde ortaya çıkmaktadır. Bu grup, eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve çağın ihtiyaçlarına uygun derslerin eklenmesi gibi daha kapsamlı ve yapısal değişikliklere yönelmektedir. Ayrıca ikinci gruptaki öğrenciler, sistemin yarattığı belirsizlik ve ekonomik koşullar karşısında öğretmenlik alanının tamamen dışına çıkarak alternatif iş alanlarına yönelme eğilimi göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi ve AGS sistemiyle dönüşen atama süreçlerine dair deneyimlerini ve eleştirilerini bütünlüklü bir biçimde ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ifadeleri, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün düşüşünü, eğitim politikalarının gençler üzerindeki yıkıcı etkilerini ve mesleğin geleceğine dair kritik uyarıları görünür kılmaktadır. Hem bireysel hem de yapısal düzeyde dile getirilen sorunlar, öğretmenlik mesleğinin değerinin yeniden inşa edilmesi, ekonomik ve teknolojik koşulların iyileştirilmesi ve nitelikli bir atama sisteminin oluşturulması gerektiğini açıkça göstermektedir. Bu değerlendirme, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin geleceğine dair kapsamlı bir uyarı niteliği taşımakta ve eğitim politikalarının yeniden yapılandırılmasının zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Genel Değerlendirme

Akademisyenlerin ve öğrencilerin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme ve atama sisteminde yaşanan krizin hem makro düzeydeki yapısal hem de mikro düzeydeki yaşamsal yansımaları bütünlüklü bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Her iki grubun değerlendirmelerindeki en güçlü ortak nokta öğretmenlik mesleğinin toplumsal ve ekonomik statüsündeki ciddi gerileme ile eğitim politikalarındaki istikrarsızlığın yarattığı tahribattır. Hem akademisyenler hem de öğrenciler, Milli Eğitim Akademisi ve pedagojik formasyon gibi uygulamalarla eğitim fakültelerinin işlevsizleştirildiğini, sistemin parçalı bir yapıya bürünerek öğretmenlik standartlarının zayıflatıldığını vurgulamaktadır. Ortak bir diğer eleştiri ise karar alma süreçlerinin uzun vadeli ve bilimsel planlamalardan ziyade kısa vadeli ve güncel siyasal reflekslerle yürütülmesidir.

Bu geniş uzlaşı zeminine karşın, krizin deneyimlenme biçimi ve odaklanılan sorun alanları bakımından iki grup arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Akademisyenler sürece makro, yapısal ve politik-ideolojik bir pencereden bakmaktadır. Onlar için temel sorun öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının neoliberalizmin piyasacı ve muhafazakâr yönelimleri arasında salınması, öğretmenliğin entelektüel ve dönüştürücü boyutunun tasfiye edilerek teknik bir işe indirgenmesi ve üniversitelerin süreçteki merkezi rolünün bilinçli olarak zayıflatılmasıdır. Buna ek olarak vakıf üniversitelerindeki akademisyenler kendi geleceklerinin daha da güvencesizleştiğinden söz etmişlerdir. Çözüm önerilerini de eğitim fakültelerinin güçlendirilmesi, intörnlük sisteminin getirilmesi ve istihdamın liyakatle planlanması gibi sistemin bütüncül olarak yeniden inşası üzerine kurmaktadırlar.

Buna karşılık, öğretmen adayları süreci doğrudan yaşamsal, duygusal ve ekonomik bir hayatta kalma mücadelesi olarak deneyimlemektedir. Akademisyenlerin yapısal bir sorun olarak tanımladığı "belirsizlik", öğrencilerde yoğun bir kaygı, güvensizlik, öfke ve motivasyon kaybı olarak karşılık bulmaktadır. Akademisyenler eğitim fakültelerinin tasfiyesini politik bir mesele olarak ele alırken, öğrenciler, eğitim fakültesi çıkışlı olmayanların sisteme dâhil edilmesini kendi emeklerinin gaspı olarak çok daha kişisel ve savunmacı bir refleksle karşılamaktadır. Bunun yanında öğretmen yetiştirmede Milli Eğitim Akademileriyle giderek artacak olan niteliksizliğin öğrencilerin geleceğini tehlikeye atacağını da dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sorun tanımlarında, akademinin açılacağı şehirlerin belirsizliği, maddi yükler, barınma sorunları ve ekonomik sürdürülemezlik gibi doğrudan pratik yaşam koşulları ağırlık taşımaktadır.

Çözüm ve geleceğe ilişkin yönelimler bağlamında da iki grup arasında farklılıklar görülmektedir. Akademisyenler sistemin içindeki yapısal reformlara odaklanırken öğrenciler, sistemin adil bir eleme yapamayacağına dair inançsızlıklarıyla bireysel kurtuluş stratejilerine yönelmektedir. Öğrenciler, sistemin yarattığı daralma karşısında yurtdışında öğretmenlik yapmak, özel kurumlara geçmek veya akademik kariyere yönelmek gibi alternatifler aramakta, hatta sistemin ekonomik ve teknolojik tıkanıklığı karşısında mesleği tamamen bırakarak farklı iş alanlarına geçiş yapma eğilimi göstermektedir.

Sonuç olarak, akademisyenlerin yapısal ve politik bir tasfiye olarak nitelendirdiği bu dönüşüm süreci, öğrencilerin dünyasında mesleki bir geleceksizlik ve umutsuzluk sarmalına dönüşmüş durumdadır. Her iki grubun görüşleri birleştirildiğinde öğretmenlik mesleğinin değerinin yeniden inşa edilmesinin sadece yapısal ve bilimsel bir reform meselesi değil, aynı zamanda gençler için varoluşsal bir mesele olduğu, mesleğe ve sisteme duydukları güvenin yeniden tesis edilmesi meselesi olduğu açıkça görülmektedir.

Sonuç: Öğretmenlik Değil Neoliberalizm Tasfiye Edilmelidir!

Eleştirel pedagoji perspektifinden bakıldığında, Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve atama sisteminde yaşanan mevcut kriz, yalnızca idari veya teknik bir zafiyet değil, doğrudan doğruya neoliberal eğitim projesinin alana yönelik yeni ve hegemonik bir müdahalesidir. Milli Eğitim Akademisi ve AGS gibi güncel uygulamalar aracılığıyla sahnelenen bu müdahale, eğitim politikalarının piyasacılık ve muhafazakârlık eksenleri arasında salındığı kökten bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir. Öğretmenlik piyasa odaklı, salt teknik bir işe indirgenmekte, eğitim fakülteleri ise merkeziyetçi ve ideolojik bir denetim arzusuyla tasfiye edilmek istenmektedir. Devlet okullarına atanacak öğretmenler muhafazakâr bir eğitim anlayışından geçirilerek atanacak, atanmayan öğretmenler de ya özel okulların sömürü düzeninde çalışmaya mahkûm edilecek ya da mesleği terk ederek kendilerine yeni kariyer planları yapacaklardır.

Sorunun temelini oluşturan bu piyasacı ve muhafazakâr çerçevenin sınırları içinde kalarak üretilecek hiçbir "iyileştirme" veya "reform" önerisinin, meselenin kökenindeki yapısal çelişkileri nihai olarak ortadan kaldırması mümkün değildir. Bu sınırlar dâhilindeki her türlü çözüm girişimi, yaşanan krizleri ve tahribatı yalnızca yeni biçimlere büründürerek yeniden üretmekten öteye geçemeyecektir. Gerçek ve kalıcı bir çıkış yolu, eğitimin ve öğretmen yetiştirme sisteminin piyasa dinamiklerinin tahakkümünden ve muhafazakâr/otoriter kontrol stratejilerinden bütünüyle arındırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bunun yerine, eğitimi eşitlikçi ve özgürlükçü bir toplumsal değişme projesine bağlayan, öğretmenliği ve öğretmen yetiştirme sistemini de bu dönüştürücü bağlamda yeniden çerçevelendiren radikal bir perspektifin acilen hayata geçirilmesi gerekmektedir.

İşte tam da bu nedenle, sürecin doğrudan muhatabı olan temel aktörlerin, akademisyenlerin ve öğrencilerin deneyimleri, eleştirileri ve bakış açıları bizim açımızdan yaşamsal bir önem taşımaktadır. Odak Dosyalarını hazırlamamızın temel motivasyonu da budur: Yukarıdan dayatılan politikalara karşı, sahanın gerçekliğini ve aşağıdan yükselen itirazları görünür kılmak. Mevcut atama ve yetiştirme rejiminin akademisyenlerde yarattığı yapısal tahribat tespiti ile öğrencilerde yarattığı "geleceksizlik ve umutsuzluk sarmalı", krizin boyutlarını tüm çıplaklığıyla gözler önüne sermektedir. Unutulmamalıdır ki, eğitimin eşitlikçi ve özgürlükçü temellerde yeniden inşası, ancak mevcut yıkımdan rahatsızlık duyan, geleceksizlik dayatmasına boyun eğmeyen ve bu dönüşümü talep eden öznelerin kolektif iradesiyle mümkün olabilir. Kalıcı bir toplumsal dönüşüm, iktidarın dayattığı piyasa ve muhafazakârlık eksenli politikaların ötesine geçerek, bu politikaların yarattığı eşitsizlikleri reddeden ve alternatif bir eğitim tahayyülünü kolektif biçimde kurmaya yönelen öznelere bağlıdır.

ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE DİRENİŞ

Okul Yemeği Bir Hak Olarak Ne Anlama Geliyor?
Karnım Zil Çalıyor!
Bir Hak Olarak Ücretsiz Okul Yemeği
Menekşe Tokyay ile Söyleşi

Dicle Dilan Salman, Hülya Daran Deveci, Tolga Ulusoy[1]

Öncelikle sorularımızı yanıtlayarak gündemde olmasını önemsediğimiz okul yemeği konusunda tartışma alanını genişletmemize olanak tanıdığınız için teşekkür ederiz. Son yıllarda Türkiye'de giderek daha fazla gündeme gelen bir başlığı, ücretsiz okul yemeğini, kitabınız *Karnım Zil Çalıyor! Bir Hak Olarak Ücretsiz Okul Yemeği* üzerinden konuşmak istiyoruz. Türkiye'de yeni yeni tartışılan bu uygulamanın, birçok ülkede 1945'lerden bu yana farklı modellerle hayata geçirildiğini görüyoruz. Uygulamanın kapsamı, yöntemi ve finansman modeli ülkeden ülkeye değişse de her ülkenin kendi toplumsal, ekonomik ve kurumsal yapısına özgü bir okul yemeği sistemi bulunuyor. Kitabınızda, bu farklı ülke deneyimlerini aktarırken yalnızca mevcut modelleri anlatmakla kalmıyor, okul yemeğine neden ihtiyaç duyulduğunu, bu uygulamanın hangi toplumsal sorunlara yanıt verdiğini ve Türkiye için nasıl bir seçenek oluşturulabileceğini önemli ipuçları da vererek sunuyorsunuz. Bu çerçevede öncelikle sizi tanıyarak başlayalım. Bize kendinizi tanıtır mısınız ve bu konuyla ilginiz nereden geliyor?



[1] meneksetokyay@gmail.com, dicledilan1152@gmail.com, hulyadeveci09@gmail.com, tolgaulusoy85@gmail.com

İzmirliyim. Galatasaray Üniversitesi Uluslararası İlişkiler bölümünden mezun olduktan sonra Jean Monnet bursuyla Belçika'da Avrupa Birliği alanında yüksek lisans çalışmamı yaptım. Ardından Türkiye'ye döndüğümde ülkemizin Gümrük Birliği uyum sürecine dair altı sene boyunca danışmanlık şirketlerinde görev aldım. Bir yandan da yirmi adet kitabı Türkçeye kazandırdım. Ama kalbim her zaman gazetecilikten yana çarpıyordu ve bu kısacık ömrümüzde beni mutlu eden bir mesleğe yönelmenin önemini hissedecek olgunluğa ulaştığımda kendimi medya sektöründe buldum.

Kariyerimin en başında ağırlıklı olarak diplomasi ve uluslararası ilişkiler alanında kıymetli çalışmalara, röportajlara ve araştırma dosyalarına yönelmişken, Marmara Üniversitesi Avrupa Birliği Enstitüsü'nden aldığım doktora derecem ve eş zamanlı olarak TBMM'de Çocuk Hakları Alt Komitesi'nde bir dönem yürüttüğüm danışmanlık görevim beni çok farklı bir alana taşıdı. Şu anda çocuk hakları alanında doktora derecesine sahip bir araştırmacı gazeteci ve köşe yazarıyım. Ama kendimi yalnızca haber ve köşe yazıları kaleme alan biri olarak tanımlamıyorum. Daha çok, görülmeyeni ve eşitsizlikleri görünür kılmaya çalışan, istatistiklerin arasından insan hikâyesini çekip alan bir tanığım. Yaklaşık on beş yıldır çocuk hakları, sosyal politikalar, yoksulluk, kadın hakları, gençler ve eşitsizlikler üzerine yazıyorum. Çünkü bu başlıklar aslında bir ülkenin sosyo ekonomik açıdan gelişmişlik düzeyini ölçen ana göstergeler…

Son dönem çalışmalarım ağırlıklı olarak çocuk açlığı ve ücretsiz okul yemeğine odaklandı. Bu konuda 2025 yılı ağustos ayında da İletişim Yayınları etiketiyle *Karnım Zil Çalıyor! Bir Hak Olarak Ücretsiz Okul Yemeği* başlıklı kitabım yayımlandı. Çocuklar benim için yalnızca 18 yaş altında bireyler değil, bugünün hak sahibi yurttaşları. Bu yüzden okul yemeği meselesi benim için bir sosyal yardım tartışması değil, eşit yurttaşlık, kamusal sorumluluk ve adalet meselesi anlamına da geliyor. Kalemimi bu başlıklara yöneltmemin nedeni tam da bu: Burada yazılan her satır, ifşa edilen her eşitsizlik, analiz edilen her yoksunluk alanı, bir çocuğun hayatında somut bir karşılık buluyor. Ve bazen, tam da oradan bir değişim başlıyor.

Birhan Keskin'in "Bu zalim dünyanın bütün unuttuklarını ben unutmayayım diye kalbime yazmışlar" ve Eduardo Galeano'nun "…dünya hassas kalpler için bir cehennemdi" sözlerini alıntıladıktan sonra; karnınız tok, sırtınız pek olarak hayata avantajlı başladığınızı söylüyorsunuz. Bu gerçekliğin duyarlılığınızın önüne geçmediğini ifade ediyorsunuz. Açlığı tatmadan açlığı hissetmenin ve bunun mücadelesini vermenin bir kanıtı olarak, bu motivasyonunuzu bizimle paylaşır mısınız?

Evet, bunu özellikle söyledim: Karnım tok, sırtım pek bir hayata doğdum. Annem ve babam sabahın çok erken saatinde işlerinin başında olan çalışkan ve özverili insanlardı. Hatta annemin işi gereği süt ve süt ürünlerine dayalı bir holdingde Ar-Ge müdürü olarak çalışması benim gıdaya, gıdaya erişime, açlığa, beslenmeye dair

bakışımı bile erken yaşta şekillendirdi. Ailemin ana gayesi benim duygusal, sosyal ve fiziksel gereksinimlerimi sağlayabileceğim hayat standartları sağlamaktı.

Bununla birlikte hayata görece avantajlı başlayanların en büyük riski, kendi varlıklarını ve başkalarının yokluğunu "normal" sanmalarıdır. Ben o tuzağa düşmedim çünkü emekçi, eğitimli ve entelektüel ebeveynlerimin bana erken yaşta yüklediği sorumlu yurttaş bilincini hep taşıdım. Çocuk hakları alanında doktora çalışmamı yapmam, ardından anne olmam da çocukların farklı alanlardaki yoksunlukları ve açlıklarına dair daha duygusal bir bağ geliştirmeme yol açtı.

Benim hassasiyetim, açlığı birebir yaşamamış olmaktan utanmakla değil, onu görmezden gelmeyi reddetmekle ilgili. Bunun üzerine de gazetecilik faaliyetlerimde karşıma çıkan insan hikâyeleri eklendi. Meclisteki çalışmalarım sırasında tanıklık ettiğim çocuk yoksulluğu vakalarını gözlemledim. Sahada yaptığım röportajlarda çocukların hayata aç ve yoksun başlamalarının nasıl sonuçlar doğurabildiğini gördüm.

Açlığı tatmadan da açlık konusunda duyarlı olmak mümkün. Çünkü açlık sadece mideyle ilgili değil, utançla, dışlanmışlıkla, sessizlikle ilgili. Okulda arkadaşları sandviç çıkarırken çantasını açamayan bir çocuğun bakışında, yoksulluğun bütün dili var aslında... O bakış, insanın içini deler. Benim motivasyonum tam da oradan geliyor: Görüp de susmamaktan…



Ben yazmaya, anlatmaya, ısrar etmeye devam ediyorum çünkü biliyorum ki açlığı görüp de susmak, onun bir parçası olmaktır. Ben o sessizliğin tarafında durmamayı seçtim.

Karnım Zil Çalıyor kitabının oluşma süreci nasıl gelişti?

Orhan Pamuk, Yeni Hayat'a, "Bir gün bir kitap okudum ve bütün hayatım değişti" diye başlar ya, benim için de çocuk hakları alanında çalışmaya başlamak tüm hayatımı değiştirdi. Karnım Zil Çalıyor bir masa başı fikri olarak değil, yıllar içinde biriken tanıklıkların, yaptığım literatür taramalarının, okumalarımın, röportajlarımın kalbimde ve zihnimde yer açmasıyla doğdu.

Uzun süre şunu fark ettim: Türkiye'de okul yemeği meselesi hep parça parça, hep tali bir başlık olarak konuşuluyordu. Oysa sahada, Meclis koridorlarında, okul bahçelerinde ve mutfak masalarında gördüğüm şey çok daha bütünlüklüydü.



Açlık, tek başına bir beslenme sorunu değil, eğitimi, sağlığı, onuru ve eşit yurttaşlığı aynı anda kesintiye uğratan yapısal bir meseleydi. Çok katmanlıydı. Yakıcıydı.

Türkiye'de milyonlarca çocuk, sağlıklı beslenme hakkından mahrum. Dolayısıyla çocukların boş mideyle sınıfa girmesi sadece bireysel bir sorun değil, bu ülkenin bugününü ve geleceğini doğrudan şekillendiren yapısal bir mesele. Bu kitap, yaptığım haberlerin, röportajların, politika analizlerinin ve çocuklarla, ailelerle, öğretmenlerle kurduğum temasların doğal bir devamı olarak şekillendi. Bir yandan dünyadaki örneklere baktım: 1940'lardan bu yana okul yemeğini kamusal bir sorumluluk olarak ele alan ülkelerin neden ve nasıl bunu başardığını inceledim. Diğer yandan Türkiye'de bu meselenin neden hâlâ "yardım" ve "lütuf" diline sıkıştığını, neden bir hak olarak tanımlanmadığını anlamaya çalıştım.

Karnım Zil Çalıyor, adını bir metafordan değil, doğrudan hayattan alıyor. Ders zili çalarken karnı ondan daha yüksek sesle çalan çocuklardan… Kitabı yazarken temel derdim şuydu: Okul yemeğini bir merhamet çağrısına indirgemeden, ama insani boyutunu da kaybetmeden, iyi uygulama örneklerinin verdiği güçlü referanslarla da destekleyerek anlatmak. Ne kuru bir politika raporu olsun istedim, ne de sadece "merhamete" seslenen duygusal bir metin. Bu yüzden kitabın dili bilinçli bir şekilde iki yerde duruyor: Hak temelli ve insan hikâyesi merkezli.

Okul yemeğini neden bir hak olarak tanımlıyorsunuz?

Çünkü okul yemeği, çocuğun "bir lütuf sonucu" kendisine verilmiş bir tabağa değil, **doğuştan sahip olduğu haklara** dayanıyor. Bir çocuk okula gidiyorsa, devlet onu yalnızca sınıfa sokmakla değil, o sınıfta gerçekten öğrenebileceği koşulları sağlamakla da yükümlüdür.

Hak dediğimiz şey, kişinin içinde bulunduğu koşullara göre değişmez. Gelir durumuna, ebeveynin sosyal statüsüne, yaşadığı semte bağlı değildir. O yüzden okul yemeğini "ihtiyacı olana verilen bir destek" olarak değil, **okula devam eden her çocuğun eşit biçimde yararlanması gereken kamusal bir hak** olarak tanımlıyorum. Çünkü açlık bireysel bir kusur veya kalıcı bir eşitsizlik hali değil kamusal bir sorumluluk olarak görüldüğünde sosyal devlet açısından bir şeyler değişmeye başlar.

Şu noktayı pek atlıyoruz: Açlık, bir çocuğun kendi seçimi değildir. Sokaklarda çöp bidonlarının yanında marul yapraklarını ayıklayarak yiyecek bir şeyler aramak, bir çocuğun kendi seçimi olamaz. Eğitim, nasıl ki bir haksa, o eğitime erişmek için gerekli olan beslenme de bir haktır. Çocuğun okula tok karna gitmesi ve okulda öğle yemeğinde sıcak bir öğüne ve temiz suya erişiminin olması sadece sınavda başarılı olması için değil, insan onuruna yaraşır bir yaşam sürdürebilmesi için de gerekli ve bu başlı başına bir hak konusu. Dolayısıyla bu hakkın kapsamı, tüm çocukları kapsayacak şekilde evrensel olmalı. Yani sadece yoksulun ya da kırsalda yaşayan bireyin değil, her çocuğun eşit biçimde erişebileceği bir okul yemeği sistemi kurulmalı.



Hak ile yardım arasında çok büyük bir fark var. Yardım dediğinizde keyfiyete, hayırseverin inisiyatifine bağlı bir şeyden bahsediyorsunuz. Ama hak dediğinizde, devletin sorumluluğunu, çocuğun da talep edebilme gücünü ortaya koyuyorsunuz. Benim için mesele, çocukların aç karnına derse girmemesi gerektiğini "insaf" üzerinden değil, "hak" üzerinden tartışmak. Bu yüzden ücretsiz okul yemeğini sosyal devletin asli bir görevi olarak görüyorum.

Ayrıca hak temelli yaklaşımın evrensel dayanakları da var. Ücretsiz okul yemeğini hak olarak tanımlamak aslında uluslararası sözleşmelerle de uyumlu. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 24. maddesi çocukların yeterli beslenme hakkını güvence altına alıyor. Ayrıca Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları içinde açlığın ortadan kaldırılması ve eğitimde eşitlik sağlanması hedefleri de doğrudan bu meseleyi işaret ediyor.

Yardım anlayışı, çoğu zaman ihtiyaç sahibi ile olmayanı ayıran, damgalayan bir yaklaşım doğuruyor. Oysa hak temelli bakış, tüm çocuklara kapsayıcı bir şekilde ulaşıyor ve kimseyi 'yardıma muhtaç' olarak etiketlemiyor. Bu, çocukların onurunu ve eşitlik duygusunu korumak açısından çok önemli. Hayır işlerine bağlı

çözümler, sürekliliği garanti etmiyor. Bir gün var, ertesi gün yok. Hak dediğinizde ise kamu bütçesiyle planlanan, sürdürülebilir bir politika oluşuyor. Dolayısıyla ücretsiz okul yemeği sadece açlığı gideren değil, eğitim hakkına erişimin önündeki engellerden birini ortadan kaldıran kalıcı bir mekanizmaya dönüşüyor.

Benim için "hak" kavramı sadece yasal metinlerde yazan soyut hükümlerden ibaret değil. Elbette anayasal ve uluslararası belgelerden doğan haklar var ama asıl mesele, bu hakların toplum vicdanında içselleştirilmesi, karşılığını bulması... Çünkü vicdanla, içselleştirmeyle, benimsemekle desteklenmeyen hiçbir yasal düzenleme kalıcı olamaz. Olsa olsa yukarıdan aşağıya doğru bahşedilen bir lütuf olarak algılanır. Bu da onun kalıcılığını ve toplumsal karşılığını zedeler. Dolayısıyla ben "bir hak olarak ücretsiz okul yemeği" derken hem anayasal temele hem de toplumsal ortak vicdana sesleniyorum. Bu hak, yalnızca devletin lütfu değil, çocukların varoluşundan kaynaklanan, ertelenemez ve devredilemez bir haktır.

Bu hakkı çocukların eğitim, sağlık ve yaşam hakkıyla nasıl ilişkilendiriyorsunuz?

Eğitim hakkı, yalnızca okula kayıtla başlatılan, ödevleri yaparak devam eden, en sonunda karne alarak mezun olunan bir süreç değil. Bu hak, okulda öğrenmenin fiilen mümkün olduğu koşullarla anlam kazanır. Açlık, burada öğrenmenin önündeki en sessiz ama en yıkıcı engellerden biri. Dersi dinleyemeyen, dikkatini toplayamayan, başı ağrıyan, açlıktan midesi guruldayan, bilişsel gelişimi akranlarına göre geride kalan bir çocuğun eğitim hakkı kâğıt üzerinde vardır ama gerçekte askıdadır. Lübnanlı hak savunucusu Mohamad Safa "Okul yemekleri herkes için ücretsiz olmalı. Tüm gün boyunca yasal olarak hazır bulunmasını talep ettiğiniz bir yerde çocukların yediklerinden para almak, bir hak ihlalidir" diyor. Ne kadar haklı, değil mi?



Sağlık açısından baktığımızda ise yetersiz ve düzensiz beslenme, bağışıklık sisteminden zihinsel gelişime, büyümeden ruh sağlığına kadar pek çok alanı doğrudan etkiliyor. Yani okul yemeği, önleyici sağlık politikalarının en temel ve en etkili araçlarından biri. İstanbul Planlama Ajansı'nın 2023 yılında yayınladığı raporda ülkemizde her dört çocuktan birinin okula aç gittiği belirtiliyor.



Yaşam hakkı ise bütün bunların üst başlığı olarak görülmeli. Çünkü bir çocuğun hayata sağlıklı, güçlü ve onurlu bir başlangıç yapabilmesi, yalnızca hayatta kalması değil; iyi koşullar altında insanca yaşaması anlamına gelir. Okul yemeği, tam da bu yüzden, yaşam hakkının gündelik hayattaki somut karşılıklarından biri.

Farklı ülkelerde okul yemeği uygulamaları genel olarak nasıl işliyor? Kısaca bahsedebilir misiniz?

Benim için en çarpıcı olan, farklı kıtalarda aşağı yukarı benzer çözümlerin bulunmuş olması. Finlandiya'da 1940'lardan beri tüm çocuklara ücretsiz okul yemeği veriliyor ve bu, sosyal devletin en somut göstergelerinden biri. Okul yemekleri sadece açlığı gidermiyor, çocukluk çağında obezite, gizli açlık (*micronutrient deficiency*), kansızlık (anemi) gibi sorunların önlenmesine de katkı sağlıyor. Öyle ki Finlandiya'da her sene okul yemeği içerikleri öğrenciler arasında oylanıyor ve en çok sevilen menüler belirleniyor. Bu da aktif yurttaşlığın ve çocuk katılımının çok kıymetli bir örneği olarak karşımıza çıkıyor.

Her gün 150 bin devlet okulundaki 40 milyon çocuğa ücretsiz okul yemeği ulaştıran ve bunu da ilk başta çocuk açlığıyla mücadele etmek amacıyla başlatan Brezilya, 2024 yılında G-20 Başkanlığı sırasında, düşük ve orta gelirli ülkelerde okul yemeği alan çocuk sayısını iki katından fazla artırmayı hedeflemiş ve Açlık ve Yoksulluğa Karşı Küresel İttifak'ı başlatmıştı. Brezilya işi bir adım öteye taşıyor. Ülke çapında ücretsiz okul yemeklerinin hazırlık süreci için 8000 beslenme uzmanı istihdam ederek çocuklarda sağlıklı beslenmeyi de teşvik ediyor.

Hindistan'ın "Midday Meal" programı dünyanın en büyük çaplı okul yemeği programı olarak her gün 125 milyon çocuğa ulaşıyor ve onların okula devamını sağlıyor. Bu uygulama ülkenin sağlık göstergelerini iyileştirdi. Bu ve daha nice

örnek şunu söylüyor: Farklı kültürlerde, farklı gelir düzeylerinde ama aynı sonuçla karşılaşıyoruz — okul yemeği çocukları hayata ve topluma bağlıyor. Yani, okul yemeği sadece 'karnı doyurmak'la sınırlı değil.

Kenya, bu işi Afrika ülkeleri arasında en iyi uygulayan ülkelerden. Ve 2030 yılında 10 milyon çocuğa erişme gibi bir hedef koydu kendisine. Özellikle kuraklık ve yoksulluk dönemlerinde çocukların aç kalmaması için yerel topluluklarla işbirliği yapılıyor. Program aynı zamanda kız çocuklarının okula devamını artırıyor, çünkü aileler en azından bir öğün garantisini gördüklerinde çocuklarını okulda tutmaya daha istekli oluyor. Güney Asya'nın en yoksul ülkelerinden biri olan Nepal bile anayasasına gıda güvenliği hakkını dâhil etti ve çocuklara ücretsiz her gün bir öğün sıcak yemek sağlayarak evrensel bir program uygulamaya devam ediyor.

Bütün bu ülkelerin ortak noktası, siyasi iradenin bu konuyu bir 'hak' olarak tanımlayıp devlet politikası haline getirmesi. Yani hayırseverliğe, projelere veya geçici kampanyalara bırakılmamış. Bu da sürdürülebilirliği garanti etmiş. Finansman modelleri, menü içerikleri, uygulama biçimleri değişse de temel fikir aynı: **Beslenme eğitimin ayrılmaz bir parçası.** Kimisi bunun finansmanını yerel vergilerden karşılıyor, kimisi merkezi bütçeden.

Evrensel (herkese ücretsiz) modeller ile gelir temelli modeller arasında ne gibi farklar vardır?

Buradaki fark aslında teknik değil, ideolojik. Gelir temelli modeller, "kim gerçekten ihtiyaç sahibi?" sorusuyla başlıyor. Evrensel modeller ise "okuldaki her çocuk bu haktan eşit biçimde yararlanır, kimse kimseyi etiketleyemez" diyerek. Gelir temelli sistemlerde çocuklar ayrıştırılıyor, etiketleniyor, bazen de bu yüzden sistemin dışında kalıyor. Evrensel modellerde ise bu risk ortadan kalkıyor çünkü herkes aynı sofraya oturuyor. Ayrıca evrensel sistemler çok daha sürdürülebilir nitelikte. Bürokrasi azalıyor, denetim kolaylaşıyor, toplumsal sahiplenme artıyor. En önemlisi de çocuklar arasında görünmez sınırlar çizilmiyor.

Kitapta yer verdiğiniz örnekler arasında Türkiye'ye daha çok benzediğini düşündüğünüz ülkeler hangileridir?

Türkiye'ye birebir benzeyen bir model yok. Zaten mesele de "kopyala-yapıştır" değil. Ama bazı ülkelerin geçirdiği dönüşümler bizim için çok öğretici. Örneğin Güney Avrupa ülkeleri, Latin Amerika deneyimleri ya da son yıllarda okul yemeğini yeniden kamusal bir politika olarak ele alan ülkeler… Bu ülkelerin ortak noktası şu: Okul yemeğini önce bir "yardım" gibi görüp, sonra bunun yetmediğini fark ediyorlar. Ayrıca birçok yoksul Afrika ülkesinde, birçok siyasi ve ekonomik krizden geçen Latin Amerika ülkesinde açlıkla mücadele politikasının bir parçası olarak bu uygulamanın güçlendirilmesi de Türkiye açısından şu anda yaşadığımız genel açlık ve yoksullaşma ortamında öğretici…

Türkiye için "imkânsız" denilen pek çok şey, başka ülkelerde siyasi irade oluştuğunda mümkün olmuş. Yani mesele para değil, öncelik meselesi.

Türkiye'nin de, çocukların açlıkla değil, eğitimle anıldığı bir gelecek için bu adımı atması mümkün.

Dünya Gıda Programı, UNICEF gibi kuruluşların çocuklara gıda yardımı konusunda çeşitli çalışmaları var. Ancak dünyanın serveti bir avuç insanın elinde toplanmışken ve adil bir bölüşüm yokken, devletler yükümlülüklerini yerine getirmediği için bu kuruluşlardan medet umulur hale gelindi. Bu kuruluşların varlığı sizce devletleri aynı zamanda rahatlatıyor mu?

Bu, yanıtlaması çok zor ama çok da önemli bir soru. **Dünya Gıda Programı** ve **UNICEF** gibi kuruluşların yaptığı işler hayati. Kriz zamanlarında, savaşlarda, afetlerde çocukların hayatta kalmasını sağlıyorlar. Bunu görmezden gelmek mümkün değil. Ama sorun şu: Bu kuruluşlar kalıcı çözümler için değil, **acil durumlar için** var. Devletlerin yerine geçmek için değil, devletlerin sorumluluklarını hatırlatmak için. Ne yazık ki günümüzde tablo tersine dönmüş durumda. Servetin bu kadar adaletsiz dağıldığı bir dünyada, bazı devletler kendi yükümlülüklerini yerine getirmemeyi normalleştirip bu kuruluşların varlığına yaslanıyor. Bu kuruluşlar da yerleşik oldukları ülkelerle siyasi ilişkilerine zarar gelmemesi için, ücretsiz okul yemeği gibi "sıcak patates" diye nitelendireceğimiz girift konulara pek "bulaşmıyorlar".

Bu çok tehlikeli bir rahatlama ve konfor alanı yaratıyor. Çünkü çocukların beslenme hakkı hayırseverliğe, bağış kampanyalarına ya da proje sürelerine bırakılamaz. Bu bir **devlet sorumluluğudur.** Uluslararası kuruluşlar destekleyici olabilir, yol gösterebilir, dayanışmada bulunabilir ama asla ana aktör olmamalı.

Okul yemeği uygulamalarının çocuklar üzerinde kısa vadede etkileri nelerdir?

Kısa vadede etkisi çok net ve çok somut: Çocuk derse aç girmiyor. Bu, küçük gibi görünen ama zincirleme etkileri olan bir şey. Aç olmayan çocuk daha dikkatli oluyor, daha az huzursuzlanıyor, sınıfta daha görünür hâle geliyor. Baş ağrısı, halsizlik, dalgınlık gibi "sessiz" belirtiler azalıyor. Öğretmenle ilişki değişiyor, çocuk derse katılabiliyor. Bir başka önemli etki de şu: Okul yemeği çocuğun gününe rutin ve güven duygusu katıyor. Bugün ne yiyeceğini bilmek, yoksulluk koşullarında büyüyen bir çocuk için küçümsenmeyecek bir psikolojik rahatlama.

Uzun vadede okul yemeği uygulaması, eğitim başarısı, sağlık göstergeleri ve toplumsal eşitsizlikler açısından ne gibi sonuçlar doğuruyor?

Uzun vadede okul yemeği, eşitsizlikle mücadelede sessiz ama çok etkili bir araç. İyi beslenen çocuk okuldan daha geç kopuyor, daha istikrarlı bir eğitim hayatı sürdürüyor. Sağlık göstergeleri iyileşiyor, obezite, kansızlık, bağışıklık sorunları azalıyor. Bu da ileride sağlık sistemine binen yükü hafifletiyor. Toplumsal eşitsizlikler açısından ise en kritik nokta şu: Okul yemeği, yoksulluğun nesiller-

arası aktarımını kısmen azaltıyor. Aç büyüyen bir çocuk yalnızca bugünü değil, yarını da eksik yaşıyor.



Okul yemekleri aslında bir harcama değil, en akıllı yatırımlardan biri. Uluslararası araştırmalar, bu programlara yatırılan her 1 doların ülkeler için 7 ila 35 dolar arasında geri dönüş sağladığını gösteriyor. Yani çocukların sağlığı ve eğitimi için harcadığınız her kuruş, ileride daha üretken bireyler, daha güçlü ekonomiler ve daha adil toplumlar olarak size katlanarak geri dönüyor.

Mesela Hindistan'daki "Midday Meal" programında kız çocuklarının erken yaşta evlilik oranı düşüyor, demir alımları arttığı için anemi oranları azalıyor, hatta onların doğurduğu çocukların sağlık göstergeleri bile akranlarından daha iyi oluyor. Kadınlar, okullarda aşçı ya da tedarikçi olarak istihdam edildiğinde, ekonomik bağımsızlık kazanıyor.

Çocukların eğitim hakkının, gelecekteki istihdam olanaklarının aslında doğrudan beslenmeyle alakalı olduğunu görmezden geliyoruz. Görmezden geldiğimizde de sorun buharlaşıp yok olur sanıyoruz. Örneğin suça sürüklenen çocuklar konusu konuşulurken yetişkinler gibi yargılanmalarını istiyoruz ama onları suça sürükleyen sebepler arasında okulun cazip bir alan haline gelmemesini sorgulamıyoruz. Örneğin yıllar önce Samsun, Edirne ve Sulukule'de Roman mahalleleri özelinde pilot olarak yapılan bir okul yemeği uygulaması sonucunda okullaşma oranlarının ciddi biçimde arttığını görmezden geliyoruz. Çocuk için okulu cezbedici ve ilginç bir alan haline getirmezsek, bu çocukları suça sürükleyen ortamlara da itmiş oluruz. Onlara başka bir çocukluğun mümkün olduğunu gösteren temel müdahale araçlarının başında "beslenme olanakları" geliyor.

Son olarak çarpıcı bir veriyi anımsatmak istiyorum. PISA sonuçlarında ülkemizin pek de başarılı olmadığı malum. PISA 2022 anketinde öğrencilere sorulan sorulardan biri de 'Geçen 30 günde yiyecek alacak paranız olmadığı için kaç kere yemek yiyemediniz?' sorusu oldu. Bu soruya verilen yanıtlar ülkemizde en az 5 öğrenciden birinin haftada en az bir kere parası olmadığı için yemek yiyemediğini gösterdi. Bu rakam beni o kadar etkiliyor ve yaralıyor ki! Türkiye 37 OECD ülkesi arasında yüzde 19,2 ile son 30 günde haftada en az bir kez yiyecek parası olmadığı için yemek yiyemeyen öğrenci oranının en yüksek olduğu ülke.

Okul yemeğini bir eşitlik mücadelesi olarak tanımlıyorsunuz. Bunu biraz açar mısınız?

Çünkü okul yemeği, eşitsizliğin en görünür olduğu yere dokunur: Çocuğun bedenine ve zihnine…

Aynı sınıfta oturan iki çocuktan biri aç, diğeri tok ise orada eşitlikten söz edemezsiniz. Okul yemeği, bu farkı görünmez kılarak değil, ortadan kaldırarak eşitliğe katkı sağlar. Bu yüzden okul yemeği bir sosyal destek ya da "ihtiyaç sahiplerine yönelik bir yardım" değildir. Çocuğun ailesinin gelirine göre ayrıştırılmayan, herkes için eşit koşullarda sunulan bir sosyal politika aracıdır.

Birçok ülkede okul yemeği için özel bütçeler ayrıldığını görüyoruz. Bu bütçeler sanıldığı kadar büyük mü?

Hayır, sanıldığı kadar büyük değil. Hatta çoğu zaman şaşırtıcı biçimde makul. Birçok ülkede -hatta az gelişmiş ülkelerde bile- okul yemeği bütçeleri, eğitim ve sağlık harcamaları ile birlikte ele alındığında koruyucu bir yatırım olarak görülüyor. Çünkü iyi beslenen bir çocuk daha az hastalanıyor, okuldan daha az kopuyor ve uzun vadede devlete daha az maliyet çıkarıyor. Yani mesele "çok para harcamak" değil, parayı doğru yere harcamak. Bugün okul yemeğine ayrılacak bütçe, yarının sağlık, sosyal yardım ve işsizlik giderlerini azaltan bir ön yatırım aslında.



Tüm ülke çapında uygulandığında 2025 yılı kamu harcamalarının yüzde 1,5'ine karşılık gelen bir maliyetten söz ediyoruz. Okul öncesinden lise sona dek devlet okullarına giden 15 milyon çocuğa bir öğün ücretsiz okul yemeği vermenin yıllık maliyeti 6 milyar dolar. Ama karşılığında çocukların fiziksel, ruhsal ve zihinsel gelişiminden kadın istihdamına, çocukların yetişkin olduklarında sağlıklı bireyler olarak topluma katılmasına, kamu sağlığı üzerindeki yükün hafifletilmesine dek çoklu faydalar söz konusu. Her yıl Kasım ayında başlayan bütçe görüşmeleri sırasında benim de kurucularından olduğum Türkiye Okul Yemeği Koalisyonu ücretsiz okul yemeği ve temiz suya erişimin bütçeye dâhil edilmesi için milletvekilleri nezdinde görüşmelerde bulunuyor, bu konuyu sosyal medya kanalları üzerinden yıl boyunca gündemde tutuyor ve bu konuda kaynak yaratılabileceğini sürekli vurguluyor. Medya ve sivil toplum bu konuda hak savunuculuğunda vitesi sürekli artırıyor. Bunu söylediğimde çoğu kişi şaşırıyor: "Demek ki mesele para değilmiş" diyorlar. Evet, mesele para değil; mesele siyasi tercih. Eğer çocukları gerçekten bugünümüz ve geleceğimiz olarak görüyorsak, önceliğimizi yeniden belirlemek, yeniden kurgulamak zorundayız. Bu da

toplumsal bir tartışma ve demokratik bir talep gerektiriyor. Tüm bunların da siyaset-üstü kurgulanması gerekiyor ki çocuklar en temel hakları olan beslenme üzerinden siyasi tartışmaların tam orta yerinde bulmasınlar kendilerini. Yardım edilmiş yoksullar istemek yerine, ortadan kaldırılmış bir yoksulluk talebinde bulunmak gerekiyor.

Türkiye'de böyle bir uygulamanın hayata geçirilmesi sizce mali olarak mümkün mü?

Evet, mümkün. Hem de fazlasıyla. Türkiye, ekonomik kapasitesi açısından bu uygulamayı hayata geçiremeyecek bir ülke değil. Asıl mesele bütçenin nasıl önceliklendirildiği. Bugün savurganlık kalemleri, teşvik adı altında aktarılan kaynaklar ve verimsiz harcamalar yeniden ele alındığında, okul yemeği için gereken bütçenin bulunamaması teknik değil, siyasal bir sorun. Bu ülkede mesele "yapabilir miyiz?" değil, "yapmak istiyor muyuz?"

"Kaynak yok" argümanına karşı nasıl bir yanıt vermek gerekir?

"Kaynak yok" cümlesi çoğu zaman gerçeği değil, tercihi anlatır. Kaynak yoksa daima şu soruyu sormak gerekir: Kime yok? Ne için yok? Çocuğun karnını doyurmaya gelince yok denilen kaynaklar, başka alanlar söz konusu olduğunda birdenbire bulunabiliyor. Bu yüzden doğru yanıt şudur: Kaynak yok değil, öncelikli olarak çocuğa ayrılmıyor.

Kitapta "Geçmiş içine baktıkça derinleşen bir kuyu gibidir. Suyu ne kadar berrak görünse de dibe indikçe bulanıklaşır" diyorsunuz. Ülkemizde okul yemeği ve yetersiz beslenme, merhem bulamadığımız bir yara olarak karşımızda duruyor. Sizce okul yemeğine erişemeyen çocukların derinleşen, bulanık kuyular içindeki gelecekleri nasıl şekillenecek?

Okul yemeğine erişemeyen bir çocuk için gelecek, çoğu zaman bugünün eksikliğiyle şekilleniyor. Zaten bu yüzden de ücretsiz okul yemeği, sosyoekonomik eşitsizliklerin kalıcı hale gelmesini önlemenin en etkili sosyo-ekonomik araçlarından biri olarak görülüyor. Açlık yalnızca mideyi değil, hafızayı, dikkati, hayal kurma kapasitesini de sürekli kemiren bir şey. O kuyuya her gün biraz daha iniyorsunuz; yukarıdan bakıldığında su hâlâ berrak gibi duruyor ama derine indikçe bulanıklık artıyor.

Kitabınızda dikkat çeken örneklerden biri de Pakistan. 1998–2024 yılları arasında yürütülen bir proje kapsamında, her ay en az 20 gün okula devam eden kız öğrencilere eve götürülebilecek dört litre yağ verilmiş ve kız çocuklarının okullaşma oranı %135 artmış. Türkiye'de okul yemeği uygulamasının kız çocuklarının okullaşma oranına etkisi ne olabilir?

Kitapta yer verdiğim Pakistan örneği benim de en çok etkilendiğim örneklerden. Ve Pakistan bize şunu çok net gösteriyor: Yoksullukla cinsiyet eşitsizliği birbirini besliyor. Kız çocukları çoğu zaman okula değil, eve ait görülüyor. Aileler için

eğitim, hele ki kız çocukları söz konusu olduğunda, "vazgeçilebilir" bir masraf olarak algılanabiliyor. Okul yemeği bu denklemi tersine çeviren çok güçlü bir araç. Çünkü aileye şunu söylüyor: "Bu çocuğun okula gitmesi yalnızca bir masraf değil, aynı zamanda bir destek." Türkiye'de de özellikle yoksul bölgelerde okul yemeği uygulaması, kız çocuklarının okula devamını artırabilir, erken evlilik ve ev içi emeğe mahkûm edilme riskini azaltabilir. Kısacası okul yemeği, kız çocukları için yalnızca bir tabak yemek değil, okulda kalma hakkının somutlaşmış hâlidir.

Okul yemeği programları yerel üreticiyi ve sürdürülebilir tarımı nasıl destekleyebilir?

Okul yemeği sadece çocukların karnını doyuran bir mekanizma değildir, doğru kurgulandığında yerel ekonomiyi ayakta tutan bir kamusal araçtır. Yerel üreticiden alım yapan, mevsime göre planlanan ve uzun vadeli sözleşmelere dayanan okul yemeği programları, küçük çiftçiye ektiğini satabileceği bir güvence sunar. Bu model, aracıyı azaltır, çiftçinin gelirini öngörülebilir kılar ve tarımı spekülatif bir alandan çıkarır. Aynı zamanda pestisit kullanımını azaltan, toprağı yormayan üretim biçimlerini teşvik eder. Yani okul yemeği, tarım politikasıyla sosyal politikanın kesiştiği nadir ve güçlü alanlardan biridir.

Düşük karbonlu, sağlıklı ve kültürel olarak uygun menüler mümkün mü?

Sadece mümkün değil, gerekli. Düşük karbonlu bir menü demek ithal, işlenmiş ve paketli gıdalardan uzak durmak, bakliyatı, sebzeyi, tahılı ve mevsim ürünlerini merkeze almak demek. Yani aslında bu toprakların geleneksel mutfağına geri dönmek demek. Nohut, mercimek, bulgur, sebze yemekleri hem sağlıklı, hem düşük karbonlu, hem de çocukların kültürel olarak yabancılaşmadığı tatlar. "Sağlıklı menü"yü batıdan ithal edilmiş pahalı tarifler gibi düşünmek büyük bir yanılgı. Anadolu mutfağı zaten iklim dostu bir mutfak.

Okul yemeğini iklim kriziyle mücadele politikalarının bir parçası olarak da düşünmek mümkün mü?

Kesinlikle mümkün, hatta artık başka türlü düşünmek mümkün değil. Okul yemeği karbon ayak izi, su kullanımı, gıda israfı ve toplu tüketim alışkanlıkları üzerinden iklim kriziyle doğrudan ilişkilidir. Bir çocuğun tabağı, iklim politikalarının en somut temas noktalarından biri olarak düşünülmeli. Örneğin okullara ulaştırılacak yemeklerin yerel üreticiden alınması, lojistik sırasında karbon salınımının kısıtlanmasıyla ve karbon ayak iziyle alakalı. Benzer şekilde Brezilya'nın yaptığı gibi okulları bostanlarla donatmak da benzer bir çevreci zihniyetin ürünü. Bugün dünyada okul yemeğini iklim, sağlık ve sosyal adalet ekseninde birlikte ele alan güçlü bir yaklaşım var. Yerelden tedarik edilen okul beslenmesi programları doğru tasarlandığında, okul yemekleri yerel çiftçiler için öngörülebilir bir talep yaratıyor ve bu talep, toprak sağlığını iyileştiren, biyolojik çeşitliliği koruyan ve emisyonları azaltan üretim yöntemlerine yönlendirilebiliyor. Böylece çocuklara sunulan her öğün, aynı zamanda çiftçi

topluluklarında uzun vadeli dayanıklılığı güçlendiriyor. Okul mutfakları aynı zamanda temiz, verimli ve çevre-dostu pişirme teknolojilerinin yaygınlaştırılması için ideal bir giriş noktası. Kenya ve Ruanda'daki pilot uygulamalar, elektrikli pişirme yöntemlerinin maliyeti %60–90 düşürdüğünü, pişirme süresini yarıya indirdiğini, çalışanların güvenliğini artırdığını gösteriyor. Malavi, bu yılın başından beri 13 okulda temiz ve yenilenebilir pişirme çözümlerine öncülük ediyor. Organik atıklardan elde edilen biyogaz ve güneş enerjisiyle çalışan pişirme sistemlerini okul yemeklerinde kullanan bu okullar, hava kirliliğini azaltırken aynı zamanda gelir yaratıyor ve karbon kredisi olanaklarını araştırıyor. Bu yaklaşım, Malavi'nin ücretsiz okul yemeği üzerinden temiz enerjiye geçiş sürecini destekliyor. Tanzanya, 2033 yılına kadar nüfusunun %80'ini temiz pişirme çözümlerine geçirmeyi taahhüt ediyor; bu geçiş, 100'den fazla kişiye hizmet veren kamu kurumlarında daha hızlı olacak. Ruanda ise temiz pişirmeyi ulusal okul beslenmesi stratejisinin merkezine yerleştirdi. Kenya, kuraklığa dayanıklı yerel ürünlere ve temiz pişirmeye geçiyor. Kamboçya, yerel küçük ölçekli çiftçilerden tedariki önceliklendiriyor ve gıdanın %70'ini yerelden temin etmeyi hedefliyor. Bu yaklaşım istikrarlı pazarlar yaratmayı, kırsal geliri artırmayı ve toplulukların dayanıklılığını güçlendirmeyi amaçlıyor. Bu çabaların merkezinde ise kadınlar bulunuyor: Küçük ölçekli çiftçilerin %75'ini, tedarikçilerin %74'ünü ve program kapsamında görev alan aşçıların %66'sını kadınlar oluşturuyor. Tüm bu örnekler, okul yemeklerinin hem iklim direnci hem de ekonomik yerelleşme için güçlü bir kaldıraç olduğunu kanıtlıyor. Ayrıca, Uluslararası Okul Yemekleri Koalisyonu verilerine göre, besin değeri yüksek, çevre dostu ve düşük çevresel etkiye sahip gıdalara geçiş, okul yemeği kaynaklı karbon emisyonlarını da %26–43 oranında azaltabilir.

Kitabınızda sıkça vurguladığınız bu sözleşmelerden doğan hakları devletlere uygulatmanın bir yolu var mı? Sizce bu yol nedir?

Var ama bu uzun ve çetrefilli bir yol. Haklar kendiliğinden hayata geçmiyor. Talep edilmedikçe, hatırlatılmadıkça ve ısrarla gündemde tutulmadıkça metinlerde kalıyor. Bu yolu üç kelimeyle özetlemek mümkündür: Bilgi, izleme ve baskı. Bilgi, bu hakkın ne olduğunu, dünyada nasıl uygulandığını ve neden mümkün olduğunu açıklar. İzleme, devletin imza attığı sözleşmelere uyup uymadığını sürekli hatırlatır. Kamusal baskı ise medya, sivil toplum, yerel yönetimler ve ebeveynler aracılığıyla toplumsal bir talep oluşturmaktır.

Türkiye'nin şu anda Uluslararası Okul Yemekleri Koalisyonu ile bir ilişkisi var mı?

Benim de dâhil olduğum hak savunucularının yıllardır ısrarlı talebine rağmen bugün itibarıyla Türkiye'nin Uluslararası Okul Yemekleri Koalisyonu ile aktif ve kurumsal bir üyelik ilişkisi bulunmuyor. Bu da aslında kendi başına çok şey söylüyor. Çünkü bu Koalisyon, okul yemeğini bir sosyal yardım değil, kamusal bir kalkınma yatırımı olarak ele alan 110 ülkeyi ve 150'nin üzerinde partner kuruluşu bir araya getiriyor. Türkiye'nin bu ağın dışında kalması, meselenin hâlâ "yapabilir

miyiz?" sorusu etrafında dönmesinin bir sonucu. Oysa dünya artık "nasıl daha kapsayıcı yaparız?" aşamasında. Bu kopukluk giderilmediği sürece Türkiye, iyi örneklerden öğrenme ve kendi deneyimini paylaşma fırsatını kaçırıyor.

Millî Eğitim Bakanlığı veya Sağlık Bakanlığı'nın bu konuda yürüttüğü çalışmalar bulunuyor mu?

Parçalı ve sürekliliği olmayan bazı girişimler var ancak evrensel, ücretsiz ve kalıcı bir okul yemeği politikasından söz edemiyoruz ne yazık ki… Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı daha çok pilot projeler, beslenme bilgilendirmeleri ya da belirli risk gruplarına yönelik desteklerle ilerliyor. O da bütçede yer verilirse… Sorun şu: Okul yemeği hâlâ bir politika değil, bir proje olarak görülüyor. Yani kalıcılığı, sürekliliği yok. Çocuk yarın okula ne yemek götüreceğini bilemediği gibi yemek götürüp götüremeyeceğinden de emin değil. Çünkü anayasal ve yasal bir zemine yerleşmemiş.

Türkiye Okul Yemeği Koalisyonu nasıl ortaya çıktı? Koalisyonun bugüne kadar en önemli kazanımları neler oldu?

2024 yılı Mart ayında kurulan ve benim de kurucu üyelerinden olduğum Türkiye Okul Yemeği Koalisyonu aslında bir masa başı fikri olarak değil, sahadan yükselen bir itirazın sonucu olarak doğdu. Koalisyon, Türk Tabipleri Birliği, Veli Der, TMMOB Gıda Mühendisleri Odası, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, Derin Yoksulluk Ağı, EĞİTİM-SEN ve çeşitli eğitim derneklerinin yanı sıra akademisyenler, hak savunucuları ve konu üzerine çalışan gazetecilerden oluşuyor. Koalisyonun en önemli kazanımı, ücretsiz okul yemeğini yardım meselesi olmaktan çıkarıp kamusal bir hak olarak tartışmaya açması oldu. Bugün artık bu konu yalnızca sosyal yardımlar başlığı altında değil, eğitim politikaları, yerel yönetimler, çocuk hakları ve hatta kalkınma perspektifi içinde konuşuluyor. Belediyelerin pilot uygulamalara başlaması, Meclis'te verilen soru önergeleri, medyada konunun görünürlük kazanması ve "okul yemeği mümkün mü?" sorusunun yerini "nasıl yapılır?" sorusuna bırakması, bence en somut eşiklerden biri.

Önümüzdeki dönemde okul yemeği mücadelesinin hangi aşamaya evrilmesini bekliyorsunuz?

Ben artık bu meselenin "konuşulup geçilen" bir başlık olmaktan çıkıp, **talep edilen bir hak** haline gelmesini bekliyorum. Türkiye'de okul yemeği uzun süre ya yok sayıldı ya da geçici çözümlerle idare edilmeye çalışıldı. Ama bugün geldiğimiz noktada bu mesele sadece sivil toplumun ya da birkaç belediyenin omuzlayabileceği bir yük olmaktan çıktı. Toplumsal bir eşik çoktan aşıldı. Önümüzdeki dönemde, okul yemeğinin bir sosyal yardım değil, **kamusal bir politika** olarak tartışılmasını; bütçe, mevzuat ve kurumsal sorumluluk düzeyinde ele alınmasını umuyorum. 2026 yılı bütçesinde ne yazık ki tüm ısrarlı taleplerimize rağmen bu konu yine yer bulmadı. Yerel yönetimlerin attığı adımlar

çok kıymetli ama yeterli değil. Asıl hedef, merkezi düzeyde, evrensel ve sürdürülebilir bir sistemin kurulması olmalı. Çünkü bu bir lütuf değil, gecikmiş bir yükümlülük. Ben bu mücadelenin geri dönülmez bir noktaya doğru ilerlediğini düşünüyorum. Artık "olur mu?" değil, **"ne zaman ve nasıl?"** sorularını sormamız ve geniş çaplı tartışmamız gereken bir yerdeyiz. Bunun için de sadece okullar açılmadan önce değil, tüm yıl boyunca bu ısrarlı tartışma ortamı sürmeli ki konu önemini ve güncelliğini hep hatırlatsın. Ayrıca bu süreçte bizim dikkatimizi kısır tartışmalara çekecek konu başlıklarından uzak durmamız veya okul yemeği konusunu gözardı edip okullarda sağlıksız atıştırmalıklar dağıtılmasını reklam konusuna dönüştüren "fenomen öğretmenleri" eleştirmemiz de çok önemli.

Son olarak, bu kitabı okuyan ve "Ben ne yapabilirim?" diye soranlara ne söylemek istersiniz?

Bu soruyu çok önemsiyorum. Çünkü değişim tam da burada başlıyor. Herkesin milletvekili olması, kampanya yürütmesi ya da uzmanlaşması gerekmiyor. Öncelikle, okul yemeğini bir "yardım" meselesi olarak değil, **bir hak meselesi** olarak düşünmeye başlamak çok önemli. Dili değiştirmek, bakışı değiştirmek demektir. Çevremizde, okulumuzda, mahallemizde bu meseleyi konuşmak, sorular sormak, talepleri görünür kılmak bile başlı başına bir adımdır. Taleplerimiz net: Her çocuğa, her gün, ücretsiz ve sağlıklı bir okul yemeği! Bu talep, yardım değil eşitlik, sadaka değil sosyal adalet ekseninde dile getirilmeli. Sadece kendi çocuğumuz, torunumuz, yeğenimiz için değil tüm çocuklar için aynı talep vurgulanmalı. "Ya hep beraber, ya hiçbirimiz" mantığını işte bu konuda bir kez daha somut bir şekilde gözlemliyoruz. Veliler, öğretmenler, sendikalar, yerel yönetimler bu konuda ortaklaşmalı; bu konudaki lobi çalışmalarını çok-katmanlı ve uzun soluklu bir şekilde, medyanın ve parlamenterlerin de desteğiyle yürütmeli. Bir ebeveynseniz, okulda bu konunun gündeme gelmesini talep edebilirsiniz. Bir öğretmenseniz, çocukların açlığının öğrenmeyle ilişkisini dile getirebilirsiniz. Bir yurttaş olarak, yerel ve merkezi yöneticilerden bu konuda açık ve net politikalar istemek en temel hakkınız. Çünkü bu mesele, "başkasının çocuğu" meselesi değil. Mesele hepimizin ortak meselesi. Ünlü isimlerin ve kanaat önderlerinin bu konuyu sürekli gündemde tutması da gerekiyor. Örneğin İngiltere'de pandemi döneminde ücretsiz okul yemeğinden faydalanamayan çocukların durumu, İngiliz milli futbolcu Marcus Rashford'un ısrarlı savunuculuğu ile olmuştu. Şuna inanıyorum: Bir toplum, çocuklarına nasıl davrandığı ile hatırlanır. *Karnım Zil Çalıyor*'u yazarken derdim kimseye suçlu hissettirmek değildi. Tam tersine, şunu hatırlatmaktı: Eğer yeterince insan "Bu böyle gitmemeli" derse, gerçekten bu böyle gitmez. Değişim bazen büyük sloganlarla değil, **ısrarla sorulan küçük ama doğru sorularla** başlar. Bu kitap da o sorulardan biri olsun istedim. Umarım başarılı olmuşumdur. Benim amacım şu soruyu herkesin zihnine yerleştirmek: "Gerçekten önceliğimiz ne?" Eğer biz çocuklarımızın geleceğini öncelemiyorsak, hangi gelecekten bahsediyoruz?

Çok teşekkürler.

KÜLTÜR SANAT

Kolektif Eylem Olarak Müzik: Tayfa Bandista'nın Eleştirel Pedagojisi Hakkında Bir Röportaj

Eleştirel Müzik Pedagojisi Çalışma Grubu

Bandista, kendi tabirleriyle Tayfa Bandista 2006 yılında başlıyor; devrimci mücadeleye ve devrimci müziğe çeşitli müzik türleri içeren bir müzikal harman sunmak üzere yola çıkıyorlar. Şimdiye dek çok sayıda albüm ortaya koydular. Bandista'yı Haydi Barikata, Özgürlüğe Manuş, Benim Annem Cumartesi gibi çok bilinen şarkılarının yanında kadın özgürleşme mücadelesinde önemli bir yer edinen Olur/Olmaz, prekarya için söyledikleri İşsiz Marşı, Ermeni Soykırımı'nı hatırlatan ve 'Bir hikâye anlatacaksak eğer bu 1915'ten başlamalı' dedikleri İnkârın Şarkısı, idam edilen anarşist devrimciler Sacco ve Vanzetti'ye selam verdikleri Selam Size ve daha birçok şarkısıyla tanıyoruz, seviyoruz.



Eleştirel Pedagoji Dergisi'nde bir müzik grubu ile röportajın yer alması ilk anda alakasız gelebilir fakat bize göre kültürel bir etkileşim alanı olarak müzik aynı zamanda bir öğrenme süreci ve ilişkisi. Bu süreç ve ilişki sadece müziği üretenlerin kendi aralarında gerçekleşmiyor, ona dinleyici olarak katılanlar da bunun bir parçası. Buradan bakıldığında müziğin, onu üreten veya dinleyen herkesin içinde bir şeyler öğrendiği bir etkileşim alanı olması daha açık görülebilir. Bu alandaki etkileşimin ve öğrenmelerin niteliğini de, doğal olarak, müziği üretenlerin tercihleri şekillendiriyor; nihayetinde bu öğrenmeler tahakküme dayalı olarak da, eşitlikçi ve özgürlükçü bir pers-

pektifle de inşa edilebilir. Eleştirel pedagoji, sadece okullarda değil yaşamın her anında ve alanında müzikle (veya müzik içinde) öğrendiklerimizin nasıl eşitlikçi ve özgürlükçü olabileceğini kendisine sorun ediniyor ve bu yüzden de dergimizde, bütün kültür ve sanat alanlarında olduğu gibi müzikte de dönüştürücü, özneleştiren, özgürleştiren bir pedagojik ilişkinin imkânlarını araştırmayı önemsiyoruz. Hem kültür ve sanatın bu pedagojik niteliği hem de Bandista'nın şarkı sözlerinden politik duruşuna, sanatsal seçimlerinden kolektivizmine kadarki geniş zeminde eleştirel bakış ile bolca kesişim noktası bulunması bu röportajın çıkış noktası oldu.

Başka bir deyişle, okuyacağınız röportaj, Tayfa Bandista'nın müziğindeki eleştirel pedagojiyi anlamayı amaçlıyor. İyi okumalar.

Eleştirel Müzik Pedagojisi Çalışma Grubu: Merhaba. Öncelikle bu görüşme için memnuniyetimizi ifade edelim. Teklifimizi kabul etmeniz bizi sevindirdi. İsterseniz 'Tayfa' kelimesi ile başlayalım. Kendinize "grup" değil de "tayfa" mı diyorsunuz? Böyle açıklanabilir mi bu? Eleştirel pedagoji literatüründe Freire üretken kavramlardan bahseder; üzerinde dönüştürücü bir tartışma, bir diyalog sürdürme olanağı tanıyan kavramlar diyebiliriz bunlara. Kendinize "tayfa" demeniz bize ne düşündürmeli? İlk bakışta ekip, grup, komünite gibi pek çok tabirin yanında bu 'tayfa' tabiri oldukça sıcak. Yolculuk çağrışımı da kuvvetli geliyor kulağa. Siz nasıl tarif ediyorsunuz 'tayfa'yı?

Bandista: merhaba, biz de röportaj teklifi için teşekkür ederek başlayalım.

evet, "grup" değil de "tayfa" kelimesini kullanıyor olmamız bilinçli bir tercih.

"tayfa" kelimesini tekrar tekrar mümkün olan bir birliktelik olarak düşünebiliriz. sürekli aynı kalan bir yapıdan ziyade, eylemin gerekliliklerine göre şekil alan bir koordinasyon hâli. öyle zamanlar oluyor ki bir gitar, bir bas, iki kişi çalıyoruz; öyle zamanlar oluyor ki on kişi sahneye çıkıyoruz. bir konserde, bir eylemde yer alan bir başkasında olmayabiliyor.

yani "tayfa", bir eylemliliğin etrafında bir araya gelmenin ifadesi olarak okunabilir. yalnızca şarkıları söyleyip enstrümanları çalanlardan da ibaret değil; daha geniş bir toplamın, birlikte hareket edenlerin ifadesi. yazı-çizi, tasarım, kayıt, organizasyon vb. gibi başka işlerde aktif olan arkadaşlarımız da tayfanın içerisinde. kendimizi bir müzik grubu değil de kolektif olarak tanımlamamızın sebebi de buralardan geliyor, ki kolektif tanımı bile belli zeminlerde tartışmaya açtığımız bir ifade.

tayfa, sürekli aynı kişilerden oluşmaz. her seferinde değişebilir. önemli olan kişilerin kim olduğu değil, o an hep beraber neyi var ettikleridir. kimin mikrofonu tuttuğu, kimin arabayı sürdüğü ya da kimin lojistiği organize ettiği eşdeğer öneme

sahiptir. tayfa, o an için bandista işini yapanların toplamıdır. bandista işi diyoruz çünkü bandista'yı bir isim, sıfat değil bir fiil, bir eylem gibi kavrıyoruz.

bu bağlamda bandista'yı bir eylem bandosu olarak ele aldığımızda bandista'yı yapma hâli de tıpkı sokakta olduğu gibi ritmini tuttuğumuz bir yürüyüş, yolda olma hâli olarak kavranabilir. bir yönümüz var; bu yöne doğru yürüyüşümüzün ritmini tutacak enstrümanlar var elimizde. dolayısıyla evet, tayfa kelimesinde bir yolculuk, hareket çağrışımı var.

Eleştirel Müzik Pedagojisi Çalışma Grubu: Şarkılarınızda "özgürlük" önemli temalardan biri. Müziğin özgürleşme mücadelesi ile bağını nasıl görüyorsunuz?

Bandista: müziğin, özgürleşme mücadelesi ile bağı direnişler tarihi kadar eskidir herhalde. mücadele dediğimiz biraz da ortak hissin örgütlenmesi ise, müzik doğrudan bunu örgütleyen, dilini ve duygusunu kuran araçlardan biri olabiliyor. dünyanın farklı coğrafya ve zamanlarındaki direnişler arasında, başka meydanlarda, başka dillerde söylenen şarkılarla kurulan bir ortaklaşma mümkündür; bunu hatırlatıyor. bu ortaklaşma, aynı zamanda bir hafıza tutma, kuşaklar arası aktarım işlevi görüyor.

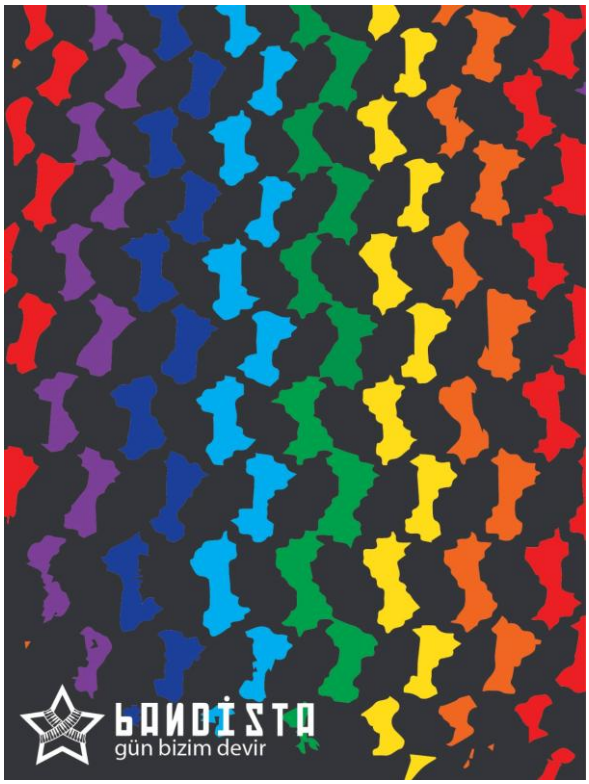


bir diğer tarafta karşı hegemonya oluşturma mücadelesi var. hakim kültürün karşısına muhalif kültür biçimleri koyabilmenin yolu, müziğin de özgürleşmesinden geçiyor. tam burada kültür endüstrisiyle aktif bir kavga var ve üretim biçimleri, dağıtım kanalları bu kavganın parçası. buradaki tutumumuzu şu şekilde açabiliriz:

"bütün kayıtlarımızı, fikri mülkiyet tartışmalarında takındığımız tutumun bir karşılığı olarak, copyleft ilkesiyle yayınlamaktayız. bu ilke, yazılım dünyasında

yürüyen ve bütün fikri mülkiyet tartışmalarında aktif bir tavırdır. gelenekten aldığımızı sökmek ve kendi yorumumuzla, bugünden yeniden takarak yeniden anonime bırakma tutumunu takınırız. buna göre, üretimimizin kopyalanması, dağıtılması ve özgür bir dünya için bozulması, sökülüp yeniden takılması serbest ve gereklidir.

bu tavrımız, kültür endüstrisi içinde sıklıkla 'feragat' olarak adlandırılsa da, bu salt mekanik bir feragatten ibaret değildir. derdimiz, içinde yaşadığımız kapitalist üretim, dolaşım, tüketim ve yeniden üretim süreçlerine bir direniş hattı kurmaktır." müziğin özgürleşmesinin yolunun da bu direniş hattından geçtiği savunusundayız.



Eleştirel Müzik Pedagojisi Çalışma Grubu: Sıklıkla eylemlerde görüyoruz Bandista'yı. İşçi grevinde, gençlik şenliğinde, anmada... Eylem alanları tüm bileşenler açısından öğrenme alanları. Freire'nin öğretmen-öğrenci diye çağırdığı zeminde düşünürsek siz hem eylem alanına öğretiyor hem de oradan öğreniyorsunuz? Bu bağlamda sorarsak, Bandista kendi müzik eyleminde ne öğretiyor, bu eylemden ne öğreniyor?

Bandista: hiyerarşik bir bilgi aktarımı sürecinin bir tarafı değiliz, tek taraflı bir öğretmenlik, bir yere bilinç taşıma gibi iddialarımız yok. freire'nin öğretmen-öğrenci diye tarif ettiği anlamda bilginin ortak bir üretim sonucu olması ise yaşadığımız karşılaşmalara dair üzerine düşünülebilecek bir zemin kuruyor. öncelikle şunu açıkça ifade etmek gerekir; katıldığımız herhangi bir eyleme müzisyen olarak değil eylemci olarak katılıyoruz. dolayısıyla eylemin biçimi, örgütlenişi, sözü bizim de gündemimiz. bu bir kenara, bandista müzikal bir eylem formu ve bunun birtakım fiziksel koşulları var; enstrüman gibi, ses sistemi gibi gereklilikleri var. eylem alanlarında yaşadığımız karşılaşmalar, müzikal eylemin fiziksel sınırlarını nasıl kurgulayacağımız, eylem mekanını nasıl daha etkili kullanacağımız sorularına dair bir öğrenme deneyimine yol açıyor hepimiz için. bu işin somut, teknik olan tarafı. diğer taraftan bir işçi grevine, öğrenci şenliğine, anmaya gittiğimizde örgütlenme biçimlerine, mücadeleye dair farklı ve benzer yerel dinamiklerle, iş yapma biçimleriyle hemhal oluyoruz; aynı karşılaşmayı gittiğimiz yerdeki insanlar da bizimle yaşıyor. birbirimizden öğreniyoruz.

yaptığımız hatalardan öğrendiğimiz anlar da oluyor. bunun kendi adımıza en sert örneğini geçtiğimiz senenin mayıs ayında odtü devrim sahnesinde yaşadık. tam da bu soruyla ilişkili; çünkü eylem alanında öğretmen-öğrenci olarak tarif edilen anlamda var olmakla, hiyerarşik bir bilgi aktarımı işletmenin eylemin kendisine etkisi arasındaki farkları görmek adına iyi bir tartışma zemini olabilir. sahnemiz sırasında, "özgürlük" şarkımızın serbest tirat bölümünde kurmak istediğimiz biçimin dışına çıkan, gerilim yaratan bir an yaşandı. bu durum, kolektif olarak alınmış bir kararla değil; o günkü sahnenin vokali olan arkadaşımızın bireysel inisiyatifiyle, o an içinde, spontan biçimde gelişti. kitlenin bir kısmıyla saflaşmaya, kavga etmeye yönelen bu müdahale, inşa etmek istediğimiz durumun tam aksini yarattı. her bandista performansı, yeni karşılaşmalar ve çarpışmalar yaratma niyetinde durumcu bir deneyken; sözümüzü şarkılarımızla söylemek ve ardımızda o sözü bırakmak varken geriye söylemek istediği sözün de üstünü kapatan, kitleyi taraflaşmaya çağıran hal kaldı.

kurgulanan eylemin birçok anlamda ne kadar kırılgan olduğunu gördük. bireysel inisiyatif alabilme cüreti bağlamına göre çok işlevli olabileceği gibi, herhangi bir durumu kolektif inşadan çıkaran ve ona zarar veren bir şeye dönüşebiliyor tutarlı olmadığında. bizim yaşadığımız örnekte mikrofonun bir otorite aracı olarak kullanılması en çok kaçındığımız sanatçı–seyirci ikiliğini ve hiyerarşiyi sahnede yeniden kurdu. eylem alanındaki herkesin katılımcı olduğu ortaklaşa bir an yaratma derdindeyken, siyaseten ortaya bir şey koymayan bir çatışma ürettik.



siyaset taraf olmayı, çatışmaları alenileştirmeyi, çarpışma yaratmayı gerektiriyor. bandista zaten şarkılar ve genel kurguyla çatışma üretmekten sakınmadan açıkça bir tarafın sözünü söylüyor. kaçındığımız şey bu değil, siyasal zeminlerimizi korumak* kaydıyla biçime ve yönteme, işlevselliğe dair bir tartışma yürütüyoruz. çatışma üretip üretmemekten ziyade çatışmanın nasıl işlediği üzerine düşünüyoruz. eğer çatışma, gerçek bir karşılaşma yaratmak yerine tarafları alışıldık, bildik kalıplara geri sürüklüyorsa, orada karşılaşmanın dönüştürücü olma ihtimali boşa düşmüş demektir. yoksa bu deneyimde elbette tartışmaya muhtaç bir diğer meselemiz öyle ya da böyle soykırımdan bahsetmenin odtü devrim sahnesi gibi bir yerde dahi bu kadar refleksif bir gerilim üretmesi.

Eleştirel Müzik Pedagojisi Çalışma Grubu: Bandista şarkılarındaki melodilerin bir bölümü toplumsal hafızada kayıtlı melodiler; Çav Bella,

Hiçbir Şeyin Şarkısı, İsyan, İlle De Rumba gibi şarkıların ezgilerini dünya devrimci şarkı geleneğinden bugüne ve buraya taşıyorsunuz. Yine bazı şarkılarda da melodi kolajları ya da çağrışımları var. Böylece kolayca hafızamıza da giriyor, beraber söylemeye olanak yaratıyor. Şarkıları bestelerken bu tarihsel melodik havuzdan nasıl faydalanıyorsunuz?

Bandista: tarihsel melodik havuzdan faydalanma; bir araştırma faaliyeti, bir nevi derleme, arşiv anlamları taşıyor. bu şarkıları araştırmak, bulmak ve biriktirmek; toplumsal hafızayı, koca direniş tarihini nostaljik, seyirlik, tozlu bir arşiv olarak değil, bugün sokakta, meydanda kullanabileceğimiz canlı birer araç olarak görmekle ve bu bağlamda dünya direniş tarihindeki şarkıların, ezgilerin, sözlerin alınıp, sökülüp bugünün ihtiyaçlarına göre yeniden kurgulanmasıyla ilgili. enternasyonel bir tavır da var burada.

bazen bir şarkı tamamen sökülüp bambaşka bir hâle getirilir, bazen sadece bir parçası yeni bir şeyin içine yerleştirilir, bazen de neredeyse olduğu gibi bırakıp sadece küçük dokunuşlarla bugüne taşınır. bir tür kolaj müziği.

şarkıların, ezgilerin, şiirlerin, söz öbeklerinin tanıdıklığı, söylediğiniz gibi, kolayca hafızamıza girerek beraber söylemeye olanak tanıyor. böylelikle yeni sözler veya bağlamlar daha hızlı yerini bulabiliyor.

Eleştirel Müzik Pedagojisi Çalışma Grubu: Bandista'nın müziğinde ritmik yapı, eşlik akorları, şarkı formları, yani genel anlamda armonik yapıda karmaşık formlardan uzak durulduğunu görüyoruz. Bu anlamda müziğinize yalın bir müzik desek yanlış olur mu? Eğer doğruysa bu yalınlık bir tercih midir?

Bandista: şarkıların karmaşık olmaması kasıtlı bir tercih. şarkılar genellikle üç akordan oluşuyor ve enstrüman çalmaya çok yeni başlamış birisinin bile hızlıca öğrenip bir yerinden dahil olabileceği basitlikte bir formu var. aramızda tabii ki müzikle daha profesyonel anlamda uğraşmış, hayatını bundan kazanmış olan arkadaşlarımız da var ancak bandista işini yapanları bir araya getiren şey çok iyi müzisyenler olmak, çok yetenekli olmak değil. müziği komplike ve "kusursuz" olarak kurgulayacak zaman da yok çoğu zaman. uzmanlaşma peşinde değiliz. tam aksine sıradanlıktan yanayız. bu basitlik insanların daha hızlı dahil olabilmesinin, şarkıların yeniden çalınmasının ve çoğalmasının, birlikte eylemenin önünü açıyor.

Eleştirel Müzik Pedagojisi Çalışma Grubu: Şarkılarınızda reggae ritmiyle, nağmeli bir klarnet doğaçlamasına, agresif vokallere ve nükteli nidalarla aynı anda hemhal oluyoruz. Bu bir aradalığı nasıl başarıyorsunuz?

Bandista: genel arayış ve eğilim bu yönde. bir önceki soruda değindiğimiz gibi, bir tür kolaj müziği yapıyoruz. bir taraftan çok sesli bir müzikal form peşindeyiz. herhangi bir sesin yahut enstrümanın baskın olmadığı, müziğin ortaklaşa, eşit bir biçimde kurgulanması bunun parçası.

bir taraftan bu birliktelik kendiliğinden var. maruz kaldığımız, denk geldiğimiz dünyanın çeşitli yerlerinden sesleri duyup kendi gerçekliğinde bir yer bulacak şekilde yeniden söylerken yukarıda da bahsettiğimiz beslenilen havuzun çeşitliliği otomatik olarak bu durumu yaratıyor. belli bir müzik etrafında değil; yaralar, itirazlar, mukavemet hikayeleri etrafında buluşup hafızamıza işleyen sesleri bir araya getiriyoruz.

Eleştirel Müzik Pedagojisi Çalışma Grubu: Bildiğimiz pek çok müzisyen ve müzik grubunun aksine, Bandista'da çalanlar isimleri ve fotoğraflarıyla öne çıkmıyor. Hatta grupta çalanlar kimlerdir diye merak edip kurcalasak bile sonuca ulaşmamız zor görünüyor. Gruptaki kişiler de zaman zaman değişebiliyor. Bir çeşit anonimlik oluşuyor. Burada oluşan anonimlikle neyi karşınıza alıyorsunuz ve nasıl bir yol açmaya çalışıyorsunuz?

Bandista: bandista'dan bahsederken tekil öznelerden değil, bir oluş hâlinden doğan kolektif özneden bahsedebiliriz. "biz kimiz?"den ziyade "ne yapıyoruz?" doğru soru olabilir. bu nedenle bandista'da isimlerin ve yüzlerin değişmesi sürecin doğal bir parçasıdır, önemli olan eylemin sürekliliğidir.



bu anonimlik, neoliberalizmin bireyciliğine, kültür endüstrisinin grubu, kişileri pazarlanacak bir metaya dönüştürmesine karşı bir tavır. üretimlerin arkasında kişilerin toplumsallıktan, kültürden azade büyük yetenekleri, dehaları, tekil performansları yok. her bir ezginin, her bir sözün, her eylemin arkasında referans verilecek o kocaman kolektif bellek var. anlatılan hikâyeler, o hikâyeleri yaratan direnişler, o direnişlerin ezgileri de bizzat anonime ait. kültürden alınanı kültüre geri vermek üzerine bir yaklaşım var. birileri gelir, birileri gider; yüzler, isimler değişir. mesele bandista'yı yapanların kimler olduğu değildir. örneğin uzun bir zamandır sahnede çalanlar arasında bandista'nın ilk yıllarından kimse yok. bizler bugün eylemi yapanlarız, dün başkalarıydı, yarın bir başkaları olur. yoksa

çalanların kim olduğunu bilmek büyük bir gizem değil; bir konserde, bir eylemde, sokakta karşılaşıldığında kendiliğinden bu diyaloglar ve tanışıklıklar kuruluyor.

daha önce bahsettiğimiz copyleft tartışmaları da bu sorunun yanıtına dair düşünürken iyi bir zemin ayrıca.

Eleştirel Müzik Pedagojisi Çalışma Grubu: Bandista konserleri neredeyse okul gibi. Akla önce 'Olur Olmaz' şarkısında orada bulunan tüm kadınların sahneye çağrılması, şarkıyı hep beraber söylemeleri geliyor. Orada herkes şarkıyı söylüyor, e tabi detone söyleyenler de oluyor, sözleri karıştıran da. Fakat siz daha başka bir yere dikkat çekmek istiyor gibisiniz, burayı açıklar mısınız?

Bandista: konserler bizim için sanatçı–seyirci ikiliği içerisinde şarkıların kusursuzca icra edildiği, büyük prodüksiyonların döndüğü yerler değil; bir karşılaşma alanı. bunu inşa eden de orada bir araya gelen insanların bütünü. dolayısıyla "olur olmaz"da sahneye çıkan kadınlar seyirci değil katılımcılar ve zaten kendilerine ait olan şarkıyı her nasıl eyliyorlarsa öyle eyliyorlar. şarkının detone olmadan, sözler karıştırılmadan söylenmesi, oradaki eylemin kendisinden daha önemli değil; zaten mesele de o değil. bir taraftan bu sorunun yanıtı, şarkıların basit formlarda olmasıyla da doğrudan ilişkili.

bu arada "olur olmaz"dan bahsediyorsak bandista değil bandsista*

Eleştirel Müzik Pedagojisi Çalışma Grubu: Pedagoji üzerine konuşulurken bir de Bandista'nın kendi iç pedagojisine değinsek? Müzisyenler değişse de Bandista devam ediyor. Fakat aynı zamanda Bandista kültürünün aktarımı, müzikal tercihlerin aktarımı var. Bir de bunun yanında yeni üyelerin gruba katabilecekleri açık bir ortam yaratmak var. Buralarda durumlar nasıl?

Bandista: yeni insanların dahiliyetinden bahsederken "yeni üye" olarak katılacak müzisyenlerden değil; yapılacak bir sürü işin herhangi bir yerinden dahil olacak daha geniş bir insan toplamından bahsediyoruz. ortada eylem etrafında örgütlenilen bir durum var dolayısıyla devam edebilmenin yolu hareket etmek. hareket kendini örgütler.

kolektif içi aktarım ise, yapılandırılmış bir şeyden ziyade daha organik bir şekilde gerçekleşiyor. biraz işi yaparken öğrenmek, bir durumla karşılaşıldığında ona referans olabilecek geçmiş deneyimlere, tartışmalara dönmek… ayrıca ilişki kurmak adına elde somut çıktılar olarak şarkılar var.

şarkılar aynı zamanda bir çeşit tarihe not olarak okunabilir. hangi dönemin ürünleri, ne anlatıyor? hemen gezi sonrası "ki buradayız hâlâ!", o hal değil "buhal"... mesela şarkılarda geçen isimler ne anlam ifade ediyor, nicola ve bart kim, özgürlük neden sen neredeysen değil oradaysan orada?

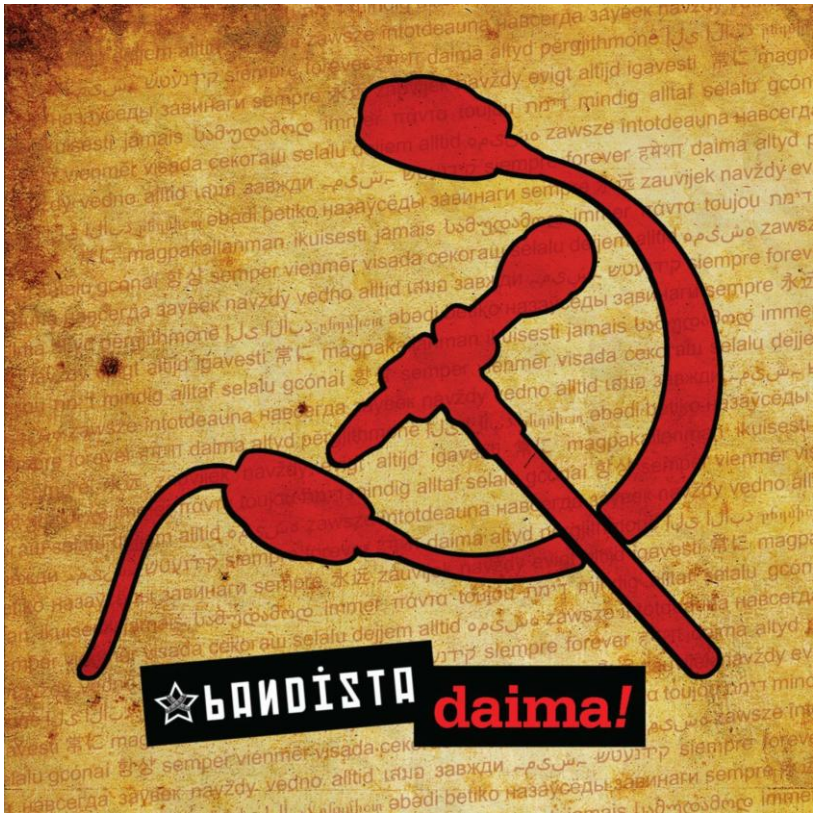
sonuçta en başından itibaren bir temel var: bunun bir tarafı, uzlaştığımız anti-kapitalist, anti-faşist, anti-emperyalist, anti-seksist cephe; diğer tarafı ise iş yapma biçimimize dair. tamamlanmış ya da idealize edilmiş bir modelden çok, sorunlarla birlikte öğrenilen ve hareket içinde dönüşen bir kolektif pratik kurma çabasını ifade edebiliriz. en azından yönümüz ve çabamız bu doğrultuda.

Eleştirel Müzik Pedagojisi Çalışma Grubu: Peki, önümüzdeki döneme dair planlarınız neler?

Bandista: öncelikle hareket etmeyi arttırarak sürdürmek, yeni karşılaşma alanları, mekânlar yaratmak. yeni dahiliyetler, üretimler, copyleft tartışmaları; buralardan alternatifler yontmak…

bir yandan alemimiz yangın yeri.

gözlerimizin içine baka baka süren soykırımlar, had safhada kapitalist, emperyalist saldırganlık, yok edilirken şehirlerimiz, mahallelerimiz, faşizm daha bile yükselirken, halkların üzerine bomba yağarken; meselemiz bir yürüyüşün ritmini tutmaksa madem, işçilerin, işsizlerin, öğrencilerin, kâğıtsızların, mültecilerin, kadınların, lubunyaların, sokağın, sınıfımızın, sınırsız, ulussuz, sürgünsüz bir dünyanın sesini duymak ve duyduğumuz sesi yükseltmek için zahmet edip yollara düşmek… daima!



Görünmez Hiyerarşiler: Sinemada Örtük Ayrımcılık ve Galibin Estetiği

Ahmet Utku Özensoy[1]

Galibin estetiği dediğimiz şey aslında tarihin o bildik, güçlü sesinin perdede yankılanmasından başka bir şey değil. Çoğu zaman fark etmiyoruz bile ama izlediğimiz o görkemli sahneler, tahakkümü ve şiddeti birer görsel haz nesnesine dönüştürerek zihnimizde meşrulaştırıyor. Bu estetik anlayışın sunduğu parlak kılıf öylesine göz alıcıdır ki sömürgeciliğin adı bir anda medeniyet götürmek, işgalin adı ise kahramanlık oluverir. Kamera, güçlünün suçlarını özenle görünmez kılarken ezilenin acısını ya tamamen siler ya da onu sadece ana kahramanın yolculuğunu süsleyen bir dekor malzemesine indirger.

Sinema salonunun karanlığında, kameranın ahlaki ve fiziksel konumunu her zaman kazananın yanında belirlemesiyle işler bu çark. Perdede güzel ve doğru olan ne varsa, galibin değer yargılarıyla bir tutulur; tehlikeli veya yok edilmesi gereken ise hemen mağlubun kimliğine yapıştırılır. Bizler de bu estetik bombardıman altında zaman zaman muktedirin bakış açısını kendi bakışımız sanmaya başlarız. İşte bu metin, sinemanın o derinlerine sızmış örtük ayrımcılık kodlarını ve galibin estetiğinin perde arkasında bize aslında neyi, nasıl öğrettiğini anlama çabasıdır.

Sinema, sadece beyaz perdeye yansıyan bir ışık oyunu değil kitlelerin gerçeklik algısını işleyen, dönüştüren ve zihinlere kazıyan devasa bir ideolojik güçtür. Eleştirel pedagoji açısından sinema üretilen ve tüketilen kültürel bir ürünün ötesinde üretenlerle izleyiciler arasında kurulan, karşılıklı anlamların dolaşıma girdiği canlı bir öğrenme ilişkisi olarak kavranabilir. Sinemasal anlatılar estetik tercihler, temsil rejimleri ve stratejik yönelimler aracılığıyla izleyicilere dünyayı nasıl görmeleri, hangi öznel konumlarla özdeşleşmeleri ve hangi deneyimleri doğal ya da olağan kabul etmeleri, dolayısıyla hangilerini dışlamaları gerektiğini öğretir.

Bir film, onu üreten kolektif aklın varsayımlarını izleyiciye aktarır ve öğrenmelerini bekler. Bu öğrenme süreci filmi yapanların kendi kararlarıyla tek

[1] autkum@yahoo.com

taraflı ve tek yönlü olarak meydana gelmez. İzleyicinin sınıfsal, kültürel, duygusal ve etik katılımı, başka bir deyişle yorumları da söz konusudur. Böylece sinema izleyicilerin kendilerine ve içinde yaşadıkları dünyaya dair bir şeyler öğrendiği ve aynı zamanda öğrenilmiş olanların yeniden üretildiği veya reddedildiği bir kültürel etkileşim alanına dönüşür. Bu alandaki öğrenmelerin niteliği ise sinemayı üretenlerin tercihleriyle şekillenir. Sinema, tahakküm ilişkilerini yeniden üreten, eşitsizlikleri gizleyen hegemonik bir pedagojinin taşıyıcısı olabileceği gibi, baskı ve sömürü mekanizmalarını ifşa eden, özneleşmeyi teşvik eden ve izleyiciyi edilgen konumdan çıkaran özgürleştirici bir pedagojik etkileşim olarak da inşa edilebilir.

Eleştirel pedagoji, sinemayı bu dönüştürücü potansiyeli içinde ele alarak, okul dışında kalan büyük toplumsal alandaki öğrenmelerimiz bağlamında, sinema aracılığıyla ne öğrendiğimizi, nasıl öğrendiğimizi ve bu öğrenmelerin hangi toplumsal ilişkileri güçlendirdiğini veya hangilerine karşı çıktığını sorgular. Bu nedenle sinemayı da dönüştürücü, eşitlikçi ve özgürlükçü pedagojik ilişkilerin imkânlarını araştırmanın vazgeçilmez bir alanı olarak görür.

Perdede izlediğimiz hikâyeler, sadece bir şeyler anlatma derdinde değildir. Neyin ahlaki, kimin tehlikeli ve kimin uygar olduğuna dair zihnimize kazınan sistematik ve gizli kodlardır. Edward Said'in saptamasında olduğu gibi Batı, Doğu'yu tanımlarken aslında kendi üstünlüğünü kanıtlayacağı yapay bir hayal dünyası inşa etmiştir. Sinema ise bu kurgunun ete kemiğe büründüğü, basmakalıp önyargıların mutlak birer gerçeklikmiş gibi gözümüze sokulduğu devasa bir laboratuvar gibidir. Frantz Fanon'un dediği gibi sömürgecilik toprağa el koymakla yetinmez. İnsanı kendi gözünde de insanlıktan çıkararak vicdanını rahatlatır. Sinema da burada devreye girer ve bu alt-üst ilişkisini estetize ederek eşitsizliği doğal bir kader gibi sunar. Çünkü her kamera açısı ve her fon müziği, aslında kimin asıl kahraman, kimin ise sadece hikâyeye hizmet eden bir figüran olduğuna dair politik bir kararın ürünüdür.

Görüntünün İktidarı ve Gizemlileştirme

Sinemanın inşa edici gücü, John Berger'in *Görme Biçimleri'*ndeki "Sadece baktığımız şeyleri görürüz. Bakmak bir seçme eylemidir." saptaması üzerinden okunabilir. Bu perspektiften bakıldığında sinemadaki her kare, Berger'in bakılan nesne ve bakan özne hiyerarşisini barındıran ideolojik bir tercihtir. Kamera, izleyiciyi bu hiyerarşik yapıya davet ederek dünyayı galibin, beyazın, erkeğin ya da Batılının gözüyle görme eğilimini sessizce pekiştirir. Egemen anlatılar, sanat aracılığıyla geçmişteki sömürü ve tahakküm ilişkilerini estetik değerler örtüsü altına saklayarak gizemli hâle getirir. Sinema da benzer bir mekanizmayla zaman zaman sömürgeciliği veya ırkçılığı parlak bir ambalajın içine yerleştirerek o zulmün estetik güzelliğine odaklanmaya davet eder.

Berger'in yağlıboya resim geleneği ile mülkiyet arasında kurduğu ilişki ise sinemadaki mekân tasvirlerini anlamlandırmak için bir anahtar sunar. Berger'e

göre geleneksel sanat, nesneleri ve dünyayı sahibine ait mülkler gibi sergiler. Bu durum, western filmlerindeki boş toprak tasvirlerinden, oryantalist filmlerdeki egzotik mekânlara kadar pek çok alanda kendini tekrar eder. Kamera, mekânı fethedilmesi ve sahip olunması gereken bir nesne olarak sunar, böylece izleyiciye mülkiyetçi bir bakış açısı aşılar.

Nostaljinin Tehlikeli Yüzü: Rüzgâr Gibi Geçti

Nostalji, çoğu zaman geçmişin acılarını örten estetik bir tül görevi görür. Bunun çarpıcı örneklerinden biri, sinema tarihinin şaheserlerinden kabul edilen *Rüzgâr Gibi Geçti* (Gone with the Wind, 1939, Yapımcı: Victor Fleming) filmidir. Film, Amerikan İç Savaşı (American Civil War) öncesi Güney eyaletlerini uçsuz bucaksız pamuk tarlaları, asil ve şövalye ruhlu toprak sahipleriyle anlatırken köleliği neredeyse bir mutlu aile düzeni gibi sunar. Siyahi karakterler efendilerine sadakatle bağlı, kendi kaderlerinden memnun ve hatta bu düzenden kopmak istemeyen figürler olarak gösterilir. Bu anlatı, kölelik kurumunu Güney nezaketi ardına gizleyerek tarihsel bir suçu estetik bir nostaljiye dönüştürür.

Filmin alt metninde, özgürlüğüne kavuşan siyahilerin bu hakka layık olmadıkları mesajı gizlice işlenir. Savaş sonunda özgür kalan siyahi bir karakterin hile ve kurnazlıkla bir çiftliğe sahip olması, izleyiciye özgür siyahinin bozulmuş ve sorunlu olduğu imajını verir. Bu sahneler aracılığıyla siyahilerin köleyken iyi ve uyumlu oldukları, kendi başlarına kaldıklarında ise kaosa neden oldukları fikri meşrulaştırılır. Film köleliği bir zulüm değil, siyahileri kontrol altında tutan doğal ve gerekli bir disiplin olarak kodlayarak ırkçı hiyerarşiyi perçinler.



***Fotoğraf 1**: Hattie McDaniel*
Kaynak:
https://media.vanityfair.com/photos/6081c3b8cfb667af9bd40431/master/w_1920,c_limit/hattie-mcdaniel-collage-2021-lede.png

Bu ayrımcı bakış açısı senaryoda kalmamış, filmin ödül törenine de damga vurmuştur. Filmdeki Dadı (Mammy) rolüyle En İyi Yardımcı Kadın Oyuncu Oscarı'nı kazanan Hattie McDaniel, bu ödülü alan ilk siyahi sanatçı olsa da ödül gecesinde filmdeki o mutlu kölelik anlayışına paralel bir muamele görmüştür. McDaniel, törenin yapıldığı salonda beyaz oyuncularla aynı masada oturmasına izin verilmeyerek perde gerisindeki ayrıştırılmış bir bölümde tutulmuştur (Fotoğraf 1). Bu durum, sinemanın yarattığı kurgusal dünyanın gerçek hayattaki ırkçı pratiklerle ne kadar uyumlu olduğunu gösteren trajik bir tarihsel nottur.

Doğrudan Propagandadan Örtük Ayrımcılığa

Sinemada ayrımcılık her zaman *Bir Ulusun Doğuşu* (The Birth of a Nation, 1915, Yönetmen: D. W. Griffith) filmindeki gibi açık bir ırkçılıkla veya Nazi Almanyası'nın *İradenin Zaferi* (Triumph des Willens, 1935, Yönetmen: Leni Riefenstahl) filmindeki gibi doğrudan bir ideolojik dayatmayla yapılmaz. Modern sinemada asıl tehlike, doğrudan gösterilenden ziyade örtük olandır. Çünkü bu durum izleyicinin zihnine sızan gizli bir kültürel kodlama mekanizması gibi işler.



Fotoğraf 2: *Kutsal Hazine Avcıları filminden Indiana Jones ile kılıç ustası karşı karşıya*

Kaynak: https://cougarchronicle.org/opinion-review/be-kind-rewind/2026/01/22/be-kind-rewind-indiana-jones-and-the-lost-ark-a-classic-and-daring/

Bu durumun ikonikleşmiş anlarından biri, Steven Spielberg'in yönettiği *Indiana Jones: Kutsal Hazine Avcıları* (Raiders of the Lost Ark, 1981) filminde çarpıcı bir şekilde yaşanır. Beyaz Kahraman Indiana Jones'un Kahire Pazarı'nda etrafı sarıldığında, siyah giysili ve ürkütücü görünümlü bir kılıç ustasıyla karşı karşıya geldiği sahne, Batı merkezli bir güç gösterisidir. Usta, kılıcıyla son derece karmaşık, estetik ve disiplinli hareketler sergilerken Jones, yorgun ve bıkkın bir ifadeyle belindeki tabancayı çıkarıp adamı tek kurşunla vurur (Fotoğraf 2).

Filmin bu sahnesini çocukken izlediğimde Indiana Jones'un siyah giyimli adamı öldürmesi bende bir rahatlama hissi uyandırmıştı. Ancak geriye dönüp baktığımda bu sahnenin altında derin bir kültürel hiyerarşi ve oryantalist bir bakış açısı yattığını görebiliyorum. Buradaki alt metin oldukça açık: Doğu'nun bin yıllık geleneği, emeği ve estetik kaygısı, Batı'nın teknolojisi, ateşli silahı ve hızlı çözüm odaklı pragmatizmi karşısında gülünç, arkaik ve çaresizdir. Jones'un o andaki alaycı yüz ifadesi, karşısındaki rakibine ve onun temsil ettiği tümüyle ilkel kabul edilen bir dünyaya duyulan küçümsemeyi yansıtır. Böylece modern sinema kahramanlık kisvesi altında teknik üstünlüğü kültürel bir üstünlük gibi sunarak izleyiciye gizli bir hiyerarşi aşılar.

Indiana Jones'un yerli halklara, Hintlilere veya Araplara bakışı Doğu'nun kendi sesinden mahrum bırakılarak Batı'nın zihnindeki kalıplarla yeniden üretilmesinin bir sonucudur. Film boyunca yerli halk rasyonellikten uzak komik, beceriksiz ya da ehlileştirilmesi gereken egzotik bir tehlike olarak kurgulanarak beyaz ve medeni kahramanın üstünlüğünü pekiştiren birer stereotipe dönüştürülür. Bu

inşa, bizi Batı merkezli hâkim sinema anlayışının ideolojik kodlarını oluşturan dört unsura götürür.



Fotoğraf 3: Kral ve Ben filminden bir sahne
Kaynak: https://cdn.britannica.com/52/154052-050-78234560/Deborah-Kerr-The-King-and-I-Yul.jpg?w=300

Beyaz Kurtarıcıdan Gayriinsanileştirmeye

Bu unsurlardan ilki beyaz bir kurtarıcı figürdür. Yerel halk veya azınlıklar kendi sorunlarını çözemez hâlde gösterilip ancak bir Batılının veya beyazın müdahalesiyle özgürleşebileceği fikri merkeze alınır. Bu anlatı yapısı, beyaz karakteri ahlaki ve stratejik bir merkeze koyarken yerel halkı edilgen bir konuma yerleştirir. Sömürgeci zihniyetin dışavurumlarından biri olan *Kral ve Ben* (The King and I, 1956, Yönetmen: Walter Lang) filmi Siam Kralı'nı rasyonellikten uzak ve barbarca geleneklere hapsolmuş bir figür olarak resmeder. Film İngiliz mürebbiyeyi bu karanlık diyara medeniyet taşıyan ahlaki bir pusula olarak konumlandırır, böylece Doğu'nun ancak Batılı bir öznenin rehberliğiyle insanlaşabileceği ön kabulünü pekiştirir (Fotoğraf 3).

Benzer bir beyaz kurtarıcı anlatısı, Güney Amerika yerlilerinin hikâyesini konu alan *Misyon* (The Mission, 1986, Yönetmen: Roland Joffé) filminde de karşımıza çıkar. Burada Guarani yerlilerinin sömürgecilere karşı direnişi, ancak iki Cizvit rahibin askerî ve ruhani liderliği altında mümkün kılınır. Yerlilerin geleneksel direnme yöntemleri yok sayılarak kurtuluşları Batılı bir ideolojiye bağlanırken, bu kültürel hiyerarşi *Son Samuray* (The Last Samurai, 2003, Yönetmen: Edward Zwick) filminde sömürgeci bir gücün temsilcisini kültürel koruyucu konumuna yükselterek devam eder. Algren karakterinin kılıç kullanmayı kısa sürede öğrenip ustalara kafa tutması ve finalde İmparator'un dersini bir Amerikalıdan alması, Doğu'nun kendi değerlerini bile ancak bir Batılının onayıyla hatırlayabileceğini gösterir.



Fotoğraf 4: Arabistanlı Lawrence'den bir sahne
Kaynak: https://asianfilmarchive.org/event-calendar/lawrence-of-arabia-1962-2/

İkinci unsur olan oryantalist bakış açısı, Doğu'nun gizemli, mantıksız ve ehlileştirilmesi gereken bir yer olarak sunulmasıdır. *Arabistanlı Lawrence* (Lawrence of Arabia, 1962, Yönetmen: David Lean) filminde Araplar sürekli kavga eden ve stratejik düşünemeyen yığınlar olarak resmedilirken Lawrence, bu kaotik topluma hedef getiren bir mesih figürü olarak konumlandırılır (Fotoğraf 4). Aynı anda Osmanlı yönetimi zalim ve hukuksuz bir tiranlık odağı olarak tasvir edilir, böylece Türk imgesi şiddetle özdeşleştirilir.

Doğu'nun bir barbarlık ve korku mekânı olarak inşası ise *Indiana Jones: Kamçılı Adam* (Indiana Jones and the Temple of Doom, 1984, Yönetmen: Steven Spielberg) filminde zirveye ulaşır. Filmde Hint kültürü tamamen egzotik bir canavarlık üzerine kurularak Doğu'nun rasyonel Batı tarafından disipline edilmesi gerektiği fikri bilinçaltına işlenir. Bu inşa süreci, *Çölde Çay* (The Sheltering Sky, 1990, Yönetmen: Bernardo Bertolucci) gibi daha sanatsal yapımlarda bile Doğu'yu, Batılı öznenin kendi varoluşsal krizini çözmek için kullandığı sessiz ve statik birer dekor seviyesine indirgeyerek devam eder.

Üçüncü unsur olan mitolojiyi gerçek gibi sunma, dinî veya mitolojik anlatıların tartışılmaz birer tarihsel gerçeklik gibi servis edilmesidir. *On Emir* (The Ten Commandments, 1956, Yönetmen: Cecil B. DeMille), Hollywood'un devasa prodüksiyon gücüyle Musa Peygamber'in mücadelesini tarihsel kanıtlara dayalı arkeolojik bir veriymişçesine sunarken, beyaz aktörlerin kullanımıyla Batı'nın tarihsel üstünlüğünü perçinler. Benzer şekilde *Indiana Jones: Kutsal Hazine Avcıları* (Raiders of the Lost Ark, 1981, Yönetmen: Steven Spielberg) filminde Kutsal Sandık, fiziksel bir silah şeklinde kurgulanarak dinî metin tarihsel bir gerçeklik seviyesine çıkarılır ve Musevi-Hristiyan inancı diğer inançların üzerinde konumlandırılır. Mitolojik olanın tarihselleştirilmesi süreci, kurtarıcı aklı Batı rasyonalitesine teslim etmesiyle *Da Vinci Şifresi* (The Da Vinci Code, 2006, Yönetmen: Ron Howard) filminde ise kurgusal iddiaları Louvre gibi gerçek mekânlarla harmanlayarak tarihin asıl kodlarının Batı sanatında gizli olduğu ön kabulünün aşılanmasıyla sürdürülür.



Fotoğraf 5: Orklar, Yüzüklerin Efendisi
Kaynak: https://www.cbr.com/lord-of-the-rings-sauron-orc-army/

Dördüncü ve en tehlikeli unsur olan gayriinsanileştirme, öteki olarak kodlanan grupların bireysel kimliklerinden arındırılıp yok edilmesi gereken birer yığın olarak gösterilmesidir. Bu strateji fantastik kurgularda *Yüzüklerin Efendisi* (The Lord of the Rings, 2001-2003, Yönetmen: Peter Jackson) serisindeki Ork ve Uruk-hai orduları, Batı medeniyetini tehdit eden doğulu ve barbar sürülerin birer projeksiyonu olarak kurgulanır. Bu yaratıkların estetikten yoksunluğu ve konuşamaması, onları katledilmesinde beis görülmeyen birer nesneye indirger (Fotoğraf 5).

Bu strateji modern savaş anlatılarında ise özellikle *Kara Şahin Düştü* (Black Hawk Down, 2001, Yönetmen: Ridley Scott) filminde Somalililerin mermi harcanan isimsiz dekorlara dönüştürülmesi ve tek bir yerliyle bile empati kurulmasına izin verilmemesiyle somutlaşır. Nihayetinde bu toplu imha estetiği, *Dünya Savaşı Z* (World War Z, 2013, Yönetmen: Marc Forster) filminde zombi yığınlarının mülteci krizlerini çağrıştıracak şekilde böcek sürüsü, virüs gibi görselleştirilmesiyle son bulur. Öteki artık düşünme yetisi olmayan ve kitlesel imha yöntemleriyle durdurulması gereken bir tehdit olarak kodlanarak gayriinsanileştirme süreci tamamlanır.

Uzaylı İstilası ve Ötekinin Kozmik İnşası

Hollywood sinemasında uzaylı teması, çoğu zaman komünizm tehlikesi ve Sovyetler Birliği gibi dünya üzerindeki jeopolitik korkuların izdüşümüdür. *Kurtuluş Günü* (Independence Day, 1996, Yönetmen: Roland Emmerich) gibi kitle sineması örneklerinde uzaylılar, hiçbir rasyonel iletişim kurulamayan sadece kaynakları tüketmek için gelen mutlak kötü bir yığın olarak resmedilir. Film, Soğuk Savaş sonrası dönemde ABD'nin küresel jandarma rolünü pekiştirirken teknolojik olarak geri kalmış olanın (uzaylılar tarafından ilk yok edilen şehirlerin simgelediği gibi) ancak Amerikan liderliği ve askerî stratejisiyle kurtulabileceği fikrini gerçek bir zorunluluk gibi sunar. İzleyici, devasa uzay gemilerinin yarattığı yıkımı izlerken aslında Batı merkezli önleyici saldırı mantığının ahlaki zeminini zihnine kazır.



Fotoğraf 6: Dünyalar Savaşı filminden bir sahne
Kaynak: https://www.toledoblade.com/Movies/2005/06/29/Movie-review-War-of-the-Worlds.html

Öte yandan *Dünyalar Savaşı* (War of the Worlds, 2005, Yönetmen: Steven Spielberg) gibi yapımlar, ötekiyi tamamen duygusuzlaştırarak onu ancak teknolojik bir üstünlükle durdurulması gereken bir böcek sürüsü seviyesine indirger (Fotoğraf 6). Filmde uzaylılar, toprağın altından çıkan ve insanları sadece birer yakıt veya gübre olarak gören makinelere dönüşmüştür. Bu durum ötekinin tamamen duygusuzlaştırıldığı ve empati kurulamayacak bir canavar hâline getirildiği galibin estetiğinin en uç örneğidir. Uzaylıların bu mutlak yıkıcı doğası, ulus-devletlerin güvenlik adına bireysel özgürlükleri askıya almasını ve militarist bir toplum yapısını benimsemesini meşrulaştıran bir işlev görür. Düşman ne kadar gayriinsani ve anlaşılmaz gösterilirse ona karşı uygulanan şiddet de o kadar doğal karşılanır.

Korku Sinemasındaki Alt Metinler

Korku türü, sinema tarihi boyunca aslında normal olarak tanımlananın (kentli, orta sınıf ve çekirdek aile yapısı) sarsılmaz bir savunucusu gibi hareket etmiştir. Bu türün temel refleksi, belirlenmiş toplumsal normların dışında kalan her şeyi birer tehdit unsuruna dâhil etmektir. Örneğin *Teksas Katliamı* (The Texas Chain Saw Massacre, 1974, Yönetmen: Tobe Hooper) gibi kült yapımlarda modern şehirli gençlerin taşrada karşılaştığı o akıl almaz vahşet, aslında saf bir sınıfsal ötekileştirme pratiğidir. Burada taşra rasyonaliteden bütünüyle kopmuş, ehlileştirilememiş ve medeniyetten payını alamamış bir alt sınıfın karmaşık mekânı olarak kurgulanır. Benzer bir anlatı damarını yerli korku sinemasının popüler örneklerinden olan *Büyü* (2004, Orhan Oğuz) gibi filmlerde de görmek mümkündür. Korku, genellikle merkezin (şehirli ve rasyonel insanın) güvenli alanının dışındaki çevreye (köye, büyüye ve kadim ritüellere) ait bir gerilik ve tekinsizlik olarak servis edilir. Bu anlatı yapısı izleyicinin zihnine modern kimliğin üstünlüğünü sinsice kazırken kırsalı korkulması gereken karanlık bir delik olarak kodlayıp toplumsal hiyerarşiyi perçinler.

Korku sinemasının derinlerine sızmış bir diğer örtük kod ise cinsiyet ve ahlak ekseninde bir ayrımcılık oluşturmaktır. Bu tür anlatılar toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden cezalandırıcı bir denetim mekanizmasını devreye sokar.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de korku ikonuna dönüşen *Cadılar Bayramı* (Halloween, 1978, Yönetmen: John Carpenter) gibi filmlerle kemikleşen bu ayrımcılık aslında katı bir ahlaki hiyerarşi inşa eder. Bu tür filmlerde, toplumsal normların ve muhafazakâr sınırların dışına çıkan, özgürleşen karakterler caninin



Fotoğraf 7: Cadılar Bayramı filmi
Kaynak: https://screenrant.com/halloween-1978-john-carpenter-unseen-cut-rumor-debunked/

ilk kurbanları olurken daha mesafeli, dikkatli ve bir anlamda saf kalan kadın karakterin hayatta kalması izleyiciye örtük bir ahlak dersi verir. Burada sinema egemen değer yargılarını ve cinsiyet hiyerarşilerini şiddet aracılığıyla yeniden üreten, toplumu hizaya sokan bir disiplin aracı olarak işlev görür (Fotoğraf 7).

Western ve Galibin Estetiği

Western türü, "tarihi galipler yazar" sözünün sinemadaki somut, kanlı ve başarılı uygulama alanıdır. Bu filmler sayesinde, bir kıtanın sistematik olarak işgal edilmesi ve yerli halkların yok edilmesi, dünya hafızasına bir soykırım olarak değil, bir macera ve özgürlük arayışı olarak kazınmıştır. Western filmlerinde Amerikan ulusal kimliği vahşi olarak kodlanan yerlilerin yok edilmesi üzerine inşa edilir. Sinema, bu şiddeti estetik bir kurguyla meşrulaştırarak işgalciyi kahraman, mülksüzleştirilen yerliyi ise engel olarak tanımlamıştır.

Bu bakış açısının zirvesi, türün kurucu babası sayılan John Ford'un klasik yapıtı *Cehennemden Dönüş* (Stagecoach, 1939) filmidir. Filmde Apaçiler bireysel kimliği, ismi veya herhangi bir diyaloğu olmayan figürlerdir. Onlar uzak dağların tepesinde ansızın beliren, anlaşılmaz çığlıklar atarak ateş eden vahşi hayvan sürüsü gibi gösterilir. Kamera asla onların dünyasına girmez, ne hissettiklerini veya neden saldırdıklarını sormaz. İzleyici, posta arabasındaki beyaz karakterlerin hayatı için endişelenirken, isimsiz yerlilerin atlarından vurulup düşmesini bir temizlik operasyonu gibi seyreder. Bu sahneler, çoğu izleyici nezdinde yerlileri insanlıktan çıkararak onların katledilmesini vahşi doğaya karşı bir savunma olarak meşrulaştırır. Western filmlerinde yerli halkın ölümü, izleyicide bir trajedi duygusu yaratmaz. Aksine hikâyenin ilerlemesi için gerekli bir engelin kaldırılması hazzını verir. Yerli halkın sesi kısıldıkça beyaz adamın silahının sesi adalet olarak yankılanır.

John Ford'un bir diğer filmi olan *Sarı Kurdeleli Kız* (She Wore a Yellow Ribbon, 1949) ise daha sinsi bir ayrımcılık biçimini ehlileştirme üzerinden sunar. Filmde, Hristiyanlığı seçmiş olan yerli şef, beyaz adamla uzlaşmaya çalışan uysal bir figür olarak resmedilir (Fotoğraf 8). Diğer tarafta ise kendi inançlarını ve topraklarını savunan yerliler vahşi, kontrolsüz ve şiddet yanlısı olarak kodlanır (Fotoğraf 9). Buradaki mesaj açıktır: Yerli, ancak beyaz adamın dinini ve düzenini kabul ederse iyi olabilir. Din, burada bir sömürgecilik aracı olarak işlev görür ve yerli kimliğinin yok edilmesini manevi bir kurtuluş gibi ambalajlar.



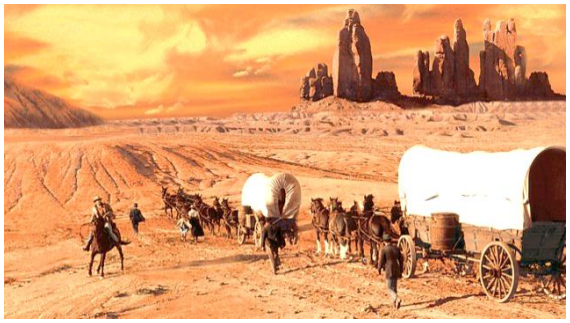
Fotoğraf 8: Hristiyanlığı benimsemiş yerli şef, Sarı Kurdeleli Kız filmi
Kaynak:
https://www.youtube.com/watch?v=wCCCwkcBOOw



Fotoğraf 9: Şiddet yanlısı gösterilen Kızılderili savaşçı, Sarı Kurdeleli Kız filmi
Kaynak: https://m.ok.ru/video/6989232474830

Filmlerde kamera, hikâyeyi her zaman beyaz yerleşimcinin kalesi kuşatıldığında veya posta arabası saldırıya uğradığında başlatarak izleyiciyi yerlinin neden saldırdığı sorusundan (çalınan topraklar, katledilen aileler, bozulan anlaşmalar) mahrum bırakır. Böylece toprakları ellerinden alınan yerliler barbar saldırganlar, silahlı işgalciler ise mülkünü ve ailesini korumaya çalışan masum mağdurlar konumuna yükseltilir. Bu meşrulaştırma aynı zamanda dinî bir zırha büründürülür. Kovboylar ve Yerleşimciler Eski Ahit'teki Vadedilmiş Topraklara giden İsrailoğulları gibi sunulurken yerliler, bu kutsal yolun önündeki şeytani engellerdir. Indiana Jones'un kılıca karşı tabanca anı, Western'in ana felsefesiyle birleşir: Galip olan haklı olduğu için değil teknolojik ve "ahlaki" olarak üstün olduğu için kazanmıştır. Bu durum, yerlinin yenilgisini evrimin doğal bir sonucu gibi göstererek vicdanları rahatlatır.

Hollywood sineması, bu siyasi tezi doğa kanunu gibi sunan *Batı Nasıl Kazanıldı* (How the West Was Won, 1962, Yönetmenler: John Ford, Henry Hathaway, George Marshall) filmiyle taçlandırır. Bu epik yapım, isminden başlayarak kıtanın işgalini bir kazanım ve başarı öyküsü olarak ele alır. Film, üç nesil boyunca bir ailenin Batı'ya gidişini anlatırken yerli halkların topraklarından sürülmesini uygarlığın kaçınılmaz bir yan etkisi gibi gösterir. Western filmlerinde kullanılan geniş açılar, o boş ve sahipsiz toprakların beyaz adama Tanrı tarafından sunulduğu hissini uyandırır (Fotoğraf 10). Amerikan ulusunun inşası o kadar kutsal ki bu yolda yok edilen yerli kültürler tarihin tozlu sayfalarında kalmaya mahkûm önemsiz detaylardır.



Fotoğraf 10: Uçsuz bucaksız topraklara giden Yerleşimciler, Batı Nasıl Kazanıldı filmi
Kaynak:
https://ichef.bbci.co.uk/images/ic/640x360/p0bcrzgs.jpg

Yeşilçam'da "Küçük" Ayrımcılıklar ve Öteki

Yeşilçam sineması her ne kadar toplumsal bir rüya fabrikası gibi hafızalarımıza kazınmış olsa da bu rüyanın sınırları aslında katı sınırlarla çizilmiştir. Hollywood'un kıtalararası ölçekte kurduğu öteki inşasına karşılık Yeşilçam, kendi içinde özgün bir yerli oryantalizm modeli geliştirmiştir. Meseleye iktidar ve bilgi ilişkisi penceresinden baktığımızda merkez (İstanbul ve kentli), çevreyi (Anadolu ve köylü) kurgulamış ve onu adeta ehlileştirilmesi gereken vahşi bir unsur gibi perdeye yansıtmıştır. Bu "küçük" ayrımcılıklar sınıfsal kodlar, kırsal hayatın temsili ve toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden iyice belirginleştirilerek izleyiciye sunulur.

Özellikle Doğulu karakterlerin perdedeki temsili, Yeşilçam'ın hiyerarşik dünyasının en net görüldüğü alanlardan biridir. Doğu'dan büyük kente göç eden karakterler, on yıllar boyunca ya saf ve kolayca kandırılan birer figüran ya da kaba saba, görgüsüzlükle itham edilen tiplemelerle karikatürize edilmiştir. Örneğin Atıf Yılmaz'ın *Salako* (1974) filminde başkarakter, her ne kadar sevilen bir kahraman olsa da aslında zekâsı ve çocuksu saflığıyla sürekli alay edilen o klasik "aptal kahraman" kalıbına hapsedilmiştir. Bu tür filmlerde Doğulu insan rasyonel düşünceden yoksun, feodalitenin karanlığında sıkışmış ve ancak kentli bir aklın rehberliğiyle ya da trajikomik tesadüflerle kurtuluşa erebilecek bir özne olarak resmedilir.

Ermeni ve Rum karakterlerin temsil biçimleri ise genellikle "küçük" ayrımcılık başlığı altında okuyabileceğimiz çok daha gizli ve derin kodlar barındırır. Bu karakterler çoğunlukla neşeli ama sığ, aksanlı konuşan meyhaneci, aşçı gibi hizmet sektöründeki yardımcı rollerin dışına çıkarılmazlar. Ertem Eğilmez'in *Süt Kardeşler* (1976) filmindeki yan karakterlerdeki azınlıklar hikâyeye sadece birer mizah unsuru ya da nostaljik bir dekor olarak eklemlenirler. Ciddi bir politik duruş sergileyen veya sistem eleştirisi yapan bir gayrimüslim karakterin yokluğu, bu toplulukların kültürel hafızadan silinmesine ve birer folklorik figür olarak dondurulmasına neden olmuştur.



Fotoğraf 11: Ah Güzel İstanbul filmi
Kaynak: https://altyazi.net/yazilar/elestiriler/ah-guzel-istanbul-bohem-beyefendinin-medeniyetle-imtihani/

Toplumsal cinsiyet hiyerarşisine gelindiğinde ise "modern kadın" ile "geleneksel kadın" arasındaki uçurumun bir hayli derinleştiğini görürüz. Modern, Batılı kıyafetler giyen, alkol alan ve özgürce dans eden kadın figürü Yeşilçam'da sıklıkla yoldan çıkmaya müsait, tehlikeli ve ahlaki çöküşün eşiğinde bir karakter olarak sunulur. *Ah Güzel İstanbul* (1966, Yönetmen: Atıf Yılmaz) filminde kadın karakterin şöhret ve

modern hayat tutkusu, onu neredeyse düşkün bir pozisyona sürüklerken ancak geleneksel bir erkeğin koruması ve terbiyesiyle özüne dönmesi mümkün kılınır (Fotoğraf 11). Kamera, modern kadını bir arzu ve günah nesnesi olarak fetişleştirirken anlatının sonunda onu ya ağır şekilde cezalandırır ya da yerleşik değerlere boyun eğmeye zorlar.

Hollywood'u Yeşilçam'la kıyasladığımızda aradaki en temel fark düşmanın konumlandığı yerdir. Hollywood, ulus-devletin sınırları dışındaki yabancıyı uygarlığa karşı küresel bir tehdit olarak kurgularken Yeşilçam, ulusal kimliğin bizzat içindeki köylüyü, azınlığı veya özgürleşmiş kadını modernleşme idealine karşı bir engel gibi sunar. Hollywood'da dışarıdan gelecek bir istila korkusu varken Yeşilçam anlatılarında içsel bir bozulma ve kültürel kirlenme endişesi hâkimdir. Bu durum, her iki sinema geleneğinin de aslında beyaz, erkek ve kentliyi koruma refleksiyle hareket ettiğini kanıtlar.

Yeşilçam'ın bu "küçük" ayrımcılıkları, aslında Türkiye'nin modernleşme sancılarının ve toplumsal katmanlar arasındaki mesafenin perdedeki bir yansımasıdır. Bir filmdeki komik Doğuluya veya tehlikeli modern kadına gülerken aslında hangi ideolojik yargıyı onayladığımızı durup düşünmemiz gerekir. Sinemanın bir hiyerarşi inşa etme aracı değil, var olan eşitsizlikleri deşifre etme alanı olması gerektiği bilinciyle perdenin arkasındaki o görünmez iktidarı fark etmek bugünün izleyicisi için kaçınılmaz bir sorumluluktur.

İzleyicinin Sorumluluğu ve Karşı-Anlatıların Gücü

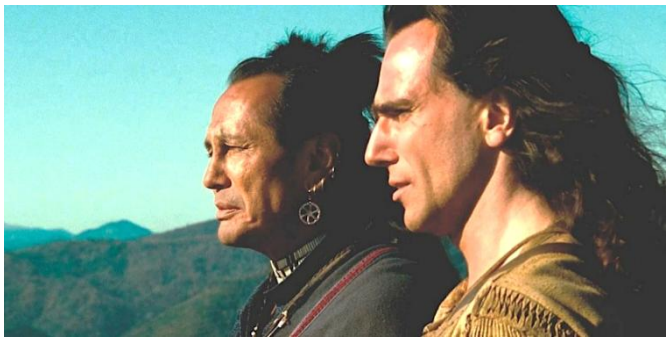
Sinema bir seyirlik eğlence olmasının yanında izleyicinin yoğun bir manipülasyona maruz kalma sürecidir. Hollywood'un devasa prodüksiyonlarıyla inşa ettiği vahşi yerli veya tehlikeli Doğulu imajından, Yeşilçam'ın saf köylü veya günahkâr modern kadın tiplemelerine kadar her kare, belirli bir iktidar ilişkisinin ürünüdür. İzleyicinin bu manipülasyonu fark etmesi ve perdedeki görünmez hiyerarşileri deşifre etmesi sanatsal bir uğraş ve etik bir sorumluluktur. Bundan dolayı eleştirel bir izleyici, filmi sorgulayıcı bir gözle okumalıdır.

Bu okumayı yapabilmek için izleyicinin film boyunca kendine şu temel soruları sorması gerekir: Yönetmen kamerasını kimin omuz hizasına koyuyor ve hikâye anlatılırken hangi tarafın haklılık zemini doğallaştırılıyor? Örneğin, bir filmde şiddet uygulandığında "Kimin ölümü bir trajedi olarak müzikle kutsanıyor, kiminki ise sıradan bir istatistik gibi geçiştiriliyor?" sorusu büyük önem taşır. Kara Şahin Düştü filminde Amerikan askerinin ölümü için çalınan hüzünlü keman sesi ile isimsiz Somalililerin birer hedef tahtası gibi devrilmesi arasındaki fark, sinemanın ahlaki hiyerarşisini ele verir.

Aynı şekilde "Öteki olarak sunulan farklı din, mezhep, renk, kültür veya cinsiyet grupları kendi kararlarını verebilen birer özne mi, yoksa kahramanın gelişimi için kullanılan birer dekor mu?" sorusu, karakterlerin insani derinliğini ölçmemizi sağlar. Bir western filminde saldırı sahnesi başladığında hikâyenin neden o anda

başladığını sorgulamak, yerlinin elinden alınan toprakların ve bozulan barış anlaşmalarının çerçeve dışı bırakıldığını fark etmek, manipülasyonun zırhını delmek demektir.

İzleyicinin bir diğer sorumluluğu ise galiplerin yazdığı tarihe karşı, mağlupların veya sessizleştirilenlerin sesini duyuran karşı-anlatıları aramaktır. Dünya sinemasında bu konuda örneklerden biri *Cezayir Savaşı* (The Battle of Algiers, 1966, Yönetmen: Gillo Pontecorvo) filmidir. Film, sömürgeci ile direnişçi arasındaki çatışmayı her iki tarafın insani ve politik derinliğiyle vererek izleyiciye hazır bir kahraman-kötü şablonu dayatmaz ve sömürgeleşen halkın bir özne olduğunu hatırlatır.



Fotoğraf 12: Mohikanların Sonuncusu filmi
Kaynak: https://sevenswords.uk/the-last-of-the-mohicans-explained/

Mohikanların Sonuncusu (The Last of the Mohicans, 1992, Yönetmen: Michael Mann) filmi ise klasik bir Hollywood anlatısı gibi görünse de bir karşı-anlatı arayışı olarak incelenmeye değerdir (Fotoğraf 12). Film, her ne kadar Beyaz Kurtarıcı klişesine yaklaşsa da yerli halkı (Mohikanları) onurlu, bilge ve stratejik düşünebilen birer özne olarak sunarak ana akım sinemanın tek tipleştirici diline karşı bir alan açar. Özellikle final sahnesindeki sessizlik ve yerli şefin doğayla kurduğu teolojik bağ, yerli halkın yok oluşunu bir istatistik olmaktan çıkarıp derin bir yas ve tarihsel bir trajediye dönüştürür. Bu, kameranın yerlinin acısına yakından baktığı, onu bir nesne olmaktan kurtarıp hikâyenin trajik kahramanı hâline getirdiği bir karşı-anlatı hamlesidir.



Fotoğraf 13: Umut filmi
Kaynak: https://filmhafizasi.com/ezilenlerden-yana-bir-sinema-gelenegi-yilmaz-guney-filmleri/

Türk Sinemasındaki Karşı-Anlatılar

Türk sinemasında da bu hiyerarşileri kıran karşı-anlatılar mevcuttur. Yılmaz Güney'in *Umut* (1970) filmi, Yeşilçam'ın pembe hayallerini yıkarak, yoksul insanı karikatürize etmeden, onu sistemin içinde debelenen gerçek bir özne olarak sahneye taşır (Fotoğraf 13). Zeki Demirkubuz'un *Kader* (2006) filmi toplumsal hiyerarşinin alt katmanındaki karakterleri, ahlaki yargılamalara

girişmeden ve onları birer ibret vesikası hâline getirmeden, tüm insani karmaşalarıyla birer özne olarak sunar.

Şerif Gören'in Yılmaz Güney'le birlikte yönettiği *Yol* (1982) ise Türk sinemasında Doğulu, yoksul ve köylü kimliklerini temsil etme biçimiyle bir karşı-anlatı inşa eder. Film, bu karakterleri Yeşilçam'ın alışılagelmiş yüzeysel kalıplarının dışına çıkarak onları tüm özellikleriyle karikatürleşmeden merkeze yerleştirir. Hikâyeyi doğrudan bu insanların gözünden ve onların iç dünyasındaki derin sancılara odaklanarak anlatır. Yol, devlet baskısının yanında toplumu içeriden kuşatan töre, aile ve feodalizm gibi yerleşik hiyerarşileri de cesurca deşifre ederek bireyin bu görünmez duvarlar arasındaki sıkışmışlığını sarsıcı bir gerçeklikle gözler önüne serer.

Nuri Bilge Ceylan'ın *Bir Zamanlar Anadolu'da* (2011) filmi ise bir gece boyu süren ceset arama sürecini merkeze alarak devletin hiyerarşik yapısını ve bürokrasinin taşra üzerindeki otoritesini deşifre eden karşı-anlatı inşa eder. Yapım, suçluyu anlatının bir nesnesi olmaktan çıkarır ve iktidar odaklarının içsel zafiyetlerini yansıtan bir aynaya dönüştürür. Özellikle Doktor ve Savcı arasındaki gerilim, devlet otoritesinin sarsılmaz kabul edilen zeminini tartışmaya açar. Hikâyenin başında hiyerarşinin zirvesinde, özgüvenli, vakur ve baskın bir figür olarak görünen Savcı, eşinin ölümü hakkındaki intihar gerçeğiyle yüzleştikçe temsil ettiği otoriter maskesi yerini derin bir insani yıkıma bırakır. Kameranın bozkırın karanlığına ve bastırılmış vicdan azaplarına odaklanması ise hakikatin kimin tekelinde olduğunu sorgulayan etik bir alan açar (Fotoğraf 14).



Fotoğraf 14: Bir Zamanlar Anadolu'da filmi
Kaynak: https://altyazi.net/yazilar/elestiriler/bir-zamanlar-anadoluda-hakikat-kirintilari/

Sonuç

Sinema, doğası gereği izleyiciyi başkasının hayal ettiği bir gerçekliğin içine çekme gücüne sahip olduğu kadar o kurguyu paramparça edip dünyayı yeniden sorgulatma potansiyelini de bünyesinde taşır. Bu metin boyunca irdelediğimiz

galibin estetiği aslında belirli güç ilişkilerini ve hiyerarşik yapıları görsel bir haz maskesi altında bize sunan politik bir tercihtir. Perdedeki o parıltılı ambalajı biraz araladığımızda sömürgecilikten toplumsal ayrışmalara kadar pek çok adaletsizliğin sessiz sedasız nasıl meşrulaştırıldığına dair sarsıcı ipuçlarıyla karşılaşırız.

Eleştirel pedagojinin penceresinden baktığımızda, sinema salonu anlamın her saniye yeniden üretildiği bir etkileşim sahasıdır. Hollywood'un uzaylı imgesini mutlak bir dış tehdit olarak inşa etmesinden, western türünün tarihteki karanlık boşlukları kahramanlık mitleriyle yamama çabasına kadar her örnek bize dünyayı nasıl anlamlandırmamız gerektiğine dair bir şeyler fısıldar. Bu noktada sinemanın, egemen değerleri ve hiyerarşileri kitlelere benimseten etkili bir kültürel taşıyıcı olduğunu kabul etmek gerekir. İzleyicinin durduğu yer ise buradadır: Ya sunulan anlatıyı sorgusuzca kuşanacak ya da o hikâyenin kimin gözüyle ve kimleri dışlayarak kurulduğunu fark edecektir. Perdede şiddetin nasıl estetize edildiğine veya kimin acısının bir trajedi olarak kutsandığına dikkat etmek, o görünmez hiyerarşilerin nasıl inşa edildiğini anlamanın ilk adımıdır. Seyirci, görüntünün altındaki bu karmaşık anlam katmanlarını deşifre eden aktif bir gözlemciye dönüştüğü an sinema da gerçek bir farkındalık zeminine evrilir.

Buna karşın incelediğimiz karşı-anlatılar sinemanın hiyerarşileri sarsma ve susturulmuş olanlara ses olma kapasitesini de göstermektedir. Öteki olarak etiketlenen figürlere birer özne derinliği kazandırma çabası sinemanın özgürleştirici ruhuna dair büyük bir umuttur. Galiplerin tek sesli tarihine karşı geliştirilen bu çok sesli itirazlar bizi bildiğimiz doğruları çöpe atmaya ve dünyaya çok daha geniş bir açıdan bakmaya davet eder.

Sinema, izleyicinin eleştirel tutumuyla birleştiğinde toplumsal kabulleri inşa eden bir araç olmanın ötesine geçer. Perdenin o ışıklı boşluğunda mülksüzleştirilenin, susturulanın ve "sistemin" görmezden geldiği insanın öyküsüne yer açmak sinemanın hakikatle olan bağını yeniden tesis edecektir. İzleyici, perdedeki bu rüyanın hangi ideolojik iklimde, kimin çıkarına üretildiğini sorguladığı ölçüde sinema toplumsal bir uyanışın ve eşitlikçi bir diyaloğun kapısını aralayabilir. John Berger'in vurguladığı gibi: Bakmak bir seçimdir ve her görüntü aslında bir iktidar ilişkisinin ürünüdür. Eleştirel pedagojinin perdedeki yolculuğu da Berger'in işaret ettiği bu görme biçimi üzerine kafa yormakla başlar.

Tutunamayanlar'da Okul ve Öğretmen İmgeleri

Yasemin Tezgiden-Cakcak[1]

Oğuz Atay'ın 1972 yılında yayınlanan kült eseri *Tutunamayanlar*'ı okuduğumda eleştirel pedagoji üzerine çalışan bir akademisyendim. Atay'ın *Tutunamayanla*r'da yazıya döktüğü gözlemler, hem eleştirel pedagoji literatürünün çarpıcı bir edebi anlatımı, hem de nesiller boyunca pek değişmeyen okul imgesinin bir ifadesiydi. *Tutunamayanlar*'da yazıya dökülen 50'li-60'lı yılların okul ve öğretmen imgeleri okul hayatımı geçirdiğim 80'li ve 90'lı yıllarla rahatsız edecek ölçüde benzerlik gösteriyordu. Dahası okul hayatını 2000'li yıllar ve sonrasında geçiren öğrencilerim de çeviri dersinde bu imgelerin onların belleğindekilerle örtüştüğünü dile getiriyorlardı. Bu durum bir yandan *Tutunamayanlar*'ın zamansızlığını ifade ederken bir yandan da kültürel yeniden üretimin değişmeyen gücünün altını çiziyordu. Bu yazıda büyük bir aşkla okuduğum *Tutunamayanlar*'daki okul ve öğretmen imgelerini eleştirel pedagoji perspektifinden irdeleyerek Oğuz Atay'ın izleğinde eşit, özgür ve demokratik bir okul tahayyül edeceğim.

Güzel bir sınıf, zevkli bir okul binası, iç acıcı bir bahçe

> *Ben okul hayatımda güzel bir sınıf, zevkli bir okul binası, iç acıcı bir bahçe görmedim. Kirden kararmış, dayanan dirseklerle cilalanmış eski sıralar; sıraların üstüne, geçen yılların Süleymanları, Necdetleri, Aykutları, zaman geçtikçe öztürkçeleşen isimlerini, adlarını çakıyla kazımışlar. Duvarlarda, her yeni müdürün yeni zevksizliğini gösteren renkli badanalar üstüste: son müdür Behçet Beyin sidik sarısı badanasının altında yer yer eski müdür Muhterem Beyin türbe yeşili ve merhum Sami Beyin çingene pembemsi renkleri sırıtıyor. Kara tahtanın karalığı, sözde kalmış. [...] Perdesiz büyük pencereler, yaldız boyası dökülmüş bir soba, kirli ellerimizden leke olmasın diye tokmağının çevresi siyaha boyanmış kül rengi kapı ve hepsinin varlığını*

[1] yasemintezgidencakcak@gmail.com

> *ve neden öyle var olduğunu açıklayan beylik cümle: bu fakir millet bu kadarını verebiliyor.*
>
> *Helâ yahut aptesane veya yüznumara ya da ayakyolu; en moderni: tuvalet. Ve hepsinin kapısında bütün bunlardan ayrı bir yazı: 00. Bütün bu isimler içimi karartırdı. Bu isimleri hatırladıkça, keskin bir koku duyar gibi olurdum. Sınıfın koridoruna kadar yayılan keskin koku. Kokunun peşine takılıp giderseniz, girişte kovalar, yer bezi yapılmış çuval parçaları ve süpürgeler karşılardı sizi. Tokmağı kopuk kapılar, kapanmayan kapılar, kapısına bozuk bir yazıyla 'bozuk' yazılmış helâlar, duvarlara sürülmüş pislikler ... Alaturka helâlar, alafranga helâlar; alaturka musiki, alafranga müzik … Penceresiz helâlar, muslukları kırık helâlar ...* (Tutunamayanlar, s. 79).

"*Ben okul hayatımda güzel bir sınıf, zevkli bir okul binası, iç acıcı bir bahçe görmedim"* satırları bir yandan güzel okulun yokluğunun sızısını duyumsatırken bir yandan da bizi ideal bir okul hayali kurmaya itiyor. Tam hayalimizdeki okulu resmetmeye başlayacakken Atay'ın imgeleri bizleri kazık çizik kirli sıralara götürüyor, sınıf duvarlarının zevksizliği bizi yeniden boğuyor. Boyasından kapılarına kadar her yeri dökülen pek çok okul binası, keskin kokuları ve pisliğiyle bizi, okulla birlikte yaşamdan da soğutmak üzere tasarlanmış adeta. Kendimizi hiçbir yerinde bulamadığımız, kendimizi ifade edemediğimiz okul mekanlarına "yerleşmemiz" de mümkün olmuyor haliyle.

Hayal gücümüzü bir daha ortaya çıkmamacasına köreltmek, bizi kendimize ve birbirimize yabancılaştırmak üzerine kurgulanmış bu çirkin tekdüze yapılarda en çabuk öğrendiğimiz şey, "sırayı bozma"mak, tahtaya adı yazılan "konuşanlar" arasına girmemek için "uslu" durmak ve "söz dinlemek" olur. Freire (2001) eğitim sisteminin öğrencilerin yaratıcılığını öldürmek ve onları ezenlere tabi kılmak için kasıtlı olarak bu şekilde yapılandırıldığını söylerken Dewey (1959) ise okul binalarının dar alanlara çok kişiyi hapsederek onları pasif birer dinleyici haline getirmek üzere yapılandırıldığını yazar. Bireylerin yaratıcılıklarını zapturapt altına almak, bir zihni başka zihinlere tabi kılmak Dewey'e (1959) göre kölelik, Rancière'e göre (2015) aptallaştırmadır: "özgürleştirmeksizin eğiten aptallaştırır" (Rancière, s. 24). Dewey'e göre, bireylerin özgür düşünme becerilerini bastıran bir topluma demokrasi denemez, bu bir tiranlıktır. Okul denen soğuk ve zalim atmosferde kendilerine verilen yönergeleri takip etmeye, mekanik olarak hareket etmeye alışan öğrenciler eylemlerinin sonuçlarını düşünmeden emirleri yerine getirerek hareket etmeye alışırlar. Kimsenin onlarla samimi bir sevgi ve saygıyla ilgilenmesini deneyimlemeyen öğrenciler, Dewey'e (1959) göre sonuçta kendi çıkarları için başkalarını ezmekten çekinmeyen benmerkezci varlıklara dönüşür, birer zorba olur çıkarlar. Dewey (2025), okullar anlayışlı olmayı, ortak yararı ve iyi niyeti desteklemediği sürece toplumların barbarlığa yöneleceğini savunur. Kısacası tüm bunların "*varlığı ve neden öyle var olduğu*" tam da Atay'ın söylediği gibi "*bu fakir millet bu kadarını verebiliyor*" gibi "*beylik*" bir cümle ile açıklanamaz. Neticede söz konusu fakir millet daha zor koşullarda müzik odasından, atölyelere ve tiyatroya kadar pek çok alanı içinde

barındıran Köy Enstitülerini inşa etmeyi başarmıştır hem de en zor koşullarda. Bu durum yer yer hapishaneye yer yer kışlaya yer yer de fabrikaya benzeyen okullara sistem içinde verilen ideolojik aygıt göreviyle açıklanabilir ancak.

Büyüyünce öğretmenliği yasak etmek

> *Bir de vatan diye bir şey vardı ki çok iyi korunması gerekiyordu. Bizler her sabah hep bir ağızdan onu özümüzden çok sevdiğimizi, ant denilen bir şey içerek haykırıyorduk. Bir de bazı çatık kaşlı adam resimleri vardı ki, babam onlara, gazetedeki amcalar yaptığım gibi, sakal bıyık takmamı şiddetle yasak etmişti. Kocaman bir dünyanın içinde – oysa sınıfta duran 'mücessem küre' çok küçük kalıyordu asıl dünyanın yanında – şaşkınlıkla ne düşüneceğimi bilemiyordum ve öğretmen gelince arkadaşlarla birlikte ayağa fırlayıp kıvanç duyduğumu söylüyordum bağırarak. Bununla birlikte, birkaç gün içinde, bu işlerin pek anlaşılamayacağını, yalnız bir kısmının ezberlenip kara bir tahtanın yanında tekrar edileceğini, böylece öğretmen denilen teyzevari yaratıkla başımın belaya girmekten kurtulacağını sezmiştim. Sonunda sınıfın kabadayılarıyla itişmek için gereken iç huzuruna kavuştum. Zayıflardan kendime iki dalkavuk seçtim ve sınıfı, mahalleye çevirdim kısa zamanda. Hemen I-A birinci takımını kurduk ve I-C ile bir maç yaptık. İçine sığmakta güçlük çektiğim okul sıralarında büyüklerimi saymak-küçüklerimi sevmek sözünü ters söylediğim için öğretmenin çektiği kulağımın acısını akşamki maçı düşünerek hafifletmeye çalışırdım. Büyüyünce öğretmenliği nasıl yasak edeceğimin hayaliyle yaşarken bir yandan da durmadan tekrarlardım: öğretmenimi, yurdumu sevmek, budunumu – bu budun kelimesi bana kasapta çengele asılı etleri hatırlatırdı- korumak, saymak, üstün tutmak, doğruyum, yasam, onlardan, herkesten intikam almaktır, olmaktır, çalışkanım, armağan olsun"* (Tutunamayanlar, s. 75-76).

Atay, "*birkaç gün içinde, bu işlerin pek anlaşılamayacağını, yalnız bir kısmının ezberlenip kara bir tahtanın yanında tekrar edileceğini … sezmiştim"* sözleriyle Freire'nin (1970) bankacı eğitim sistemi dediği sistemin kurallarını bir çocuğun nasıl kısa sürede söktüğünü ifade ediyor. Söz konusu sistemde çocuklar, anlamadan ezberledikleri sözleri her gün yeniden eksiksiz tekrar ederek "aptallaştırılır", üstelik de bu kurallara itaat etmekte yalpalarlarsa fiziksel veya sözel şiddete maruz kalırlar, öğretmenleri ya kulaklarını çeker, ya "sıra dayağı" atar. "İyi vatandaş" olmanın kuralları ile "otoriteye saygı" böyle belletilir çocuklara. Çocukların öğretmenliği yasaklama hayali kurması da herkesten intikam almak istemesi de doğaldır bu koşullarda. Eğitim statik, hareketsiz, cansız bilginin aktarımına indirgenmiş, hayatla bağları koparılmıştır. Ne bireyi, ne yaşamı, ne içinde yaşadığı toplumu irdelemek, ne de zihinleri özgürleştirmek gibi bir amacı vardır. Freire'nin (1970) sözleriyle, öğretmen bankaya para yatırır gibi, öğrencilerin zihninde verili bilgileri depolayacak, sonra da sınavda o bilgileri geri isteyecek, böylece sorgulamalarını engelleyerek onları evcilleştirecek, kendi konumlarına razı hale getirecektir. Böylece hakkını bilen ve arayan, eşitsizliklere

karşı kolektif mücadele eden özgürleşmiş bireyler değil, tahakkümü tek seçenek olarak gören ya da haksızlara karşı direnişi eril tahükkümü yeniden üretmekte gören "efendileşmiş" bireyler yetişecektir.

> *Sizlere fotoğrafometri aletini, laboratuvarımızda olmadığı için gösteremeyeceğim. Şimdi tahtaya aletin şematik kesitini çiziyorum ve formülünü yazıyorum. İyi öğrenin ha! Anlattığım gibi aynen isterim. Kendi cümlelerinizle uydurma tarifler yapmak yok. Bunun için, isterseniz, esaslı noktaları defterlerimize geçirelim. Yazın bakalım: satır başı önce fotoğrafyanın tarifini yapalım iki nokta üstüste satır başı eski Yunancada foton virgül ışık demektir nokta grafos da ....* (Tutunamayanlar, s. 78-79).

Bu sistemde öğretmen noktadan virgüle kalemin renginden defterin çeşidine her şeyin nasıl olacağını kontrol ederek en ufak düşünce kırıntısına alan bırakmaz, her şey tek tip olmalıdır ki mevcut düzen geldiği gibi gitsin, hiçbir pürüz çıkmasın. Dewey'in (1964) "makine öğretmen" olarak adlandırdığı bu öğretmen, robotlaştığının pek farkında olmadan kendine verilen görevi büyük bir itinayla yerine getirmekte ve "kutsal" bir görev icra ettiğini düşünmektedir. Zira öğretmenin "otoritesi" de bunu gerektirir; temsil ettiği şeyin azametinin etkisinde öğretmen de korkulacak "dev anası" gibi bir varlıktır:

> *Sevmedim okulu önce,*
>
> *"Öğretmenim" tutmadı yerini annemin (bence.)*
>
> *Beni çingenelere vermek istemeseydi*
>
> *Babam, bir dev anası gibi*
>
> *Görünen öğretmenden kaçardım (ne iyi olurdu).*
>
> *Korkuyu*
>
> *Bahçedeki huysuz ve parlak kanatlı*
>
> *Horoz tanıttı bana.*
>
> *Bir de "öğretmenim" Rânâ.*
>
> *"Kulağını çekerim, konuşma, terbiyesiz,*
>
> *Yakarım ağzınızı, çişim geldi derseniz.*
>
> *Kırarım notunuzu haylazlık ederseniz.*
>
> *Yarına satır satır ezberlensin dersiniz."* (Tutunamayanlar, s. 120).

Öğrencisini "terbiye" etmek adına her tür şiddet için kendinde hak gören öğretmen imgesi bugün *Tutunamayanlar*'da tarif edildiği kadar güçlü değilse de halen pek çoğumuz için oldukça tanıdıktır (Sayılan & Özkazanç, 2012). Yapılandırmacı öğretim programları ile her ne kadar ezberciliğin terk edildiği söylense de resmi ideoloji açık ve örtük müfredat ile gün gün işlenmeye devam eder genç zihinlere. Neyse ki o zihinler pasif birer alıcı olarak kendilerine dayatılan her şeyi olduğu gibi kabul etmemiştir de *Tutunamayanlar* gibi kitaplar ortaya çıkmış, okul travmalarını sorunsallaştırıp mizahi bir dille anlatabilmiştir.

Teyzevari yaratıktan arzu nesnesine: Kadın öğretmen

> *Öğretmen kürsüsünün ön tahtasında, kadın öğretmenlerin bacaklarına, kalem düşürmek bahanesiyle bakabilmek için açılmış koca bir delik.* (Tutunamayanlar, s. 79).

İlkokulda ezber yaparak başa bela olmasından kurtulunan "teyzevari yaratık" ergenlik dönemlerinde bacaklarına bakılacak bir arzu nesnesine dönüşür. Eril tahakkümün egemen olduğu okullarda bu durum hayatın olağan akışı gibi görülerek "normalleştirilir:"

> *Helâlara, esas işimizi değil de çok daha başka marifetler yapmak için girerdik: sınıfın gediklileri sigara içer, tembeller tahtada tebeşir yürütüp hemen ağızlarına atarlar ve üstüne musluktan su içerler – böylece ateşleri yükselirmiş - kadın öğretmenin dersinde kalem düşürmeyi becerip yeterli hayal sermayesi biriktirenler de kilidi bozuk olmayan helâlarda, 'suistimal' yaparlardı. Kadın öğretmenin hayali, sonuca varmadan kaybolsa bile, duvardaki resimler yardımcı olurdu helâlarda.*

Kendisine biçilen bakım veren anne-teyze öğretmen rolü ile korkutan dev anası rolleri arasında salınırken bir de bedeniyle cinsiyetlendirilen kadın öğretmen imgesi *Tutunamayanlar*'ın satırlarına böyle yansır. Bakım emeğinin bir uzantısı olarak düşünülmesiyle mesleki kimliği silinen kadın öğretmen, aynı patriyarkal muhafazakâr eril okul kültüründe genç erkek öğrenciler için arzu nesnesine dönüşür. Bu görünmez tacizi nesiller boyunca sessizce sineye çekmiştir kadın öğretmenler. Belki konuşurlarsa bir şey değişmeyeceğini bildiklerinden, belki konuyu derinleştirirlerse savunma mekanizmalarının bundan böyle işlemeyeceğini sezdiklerinden, belki de sessizlik kültürünü içselleştirdiklerinden. Zira öğretmenini arzu nesnesine dönüştüren genç erkekleri mazur gören okul iklimi, kadın öğretmenlere kılık kıyafet konusunda konferans vermesiyle bilinir. Sayılan ve Özkazanç'ın (2012) ifadesiyle "cinsiyetsizlik varsayımı üzerinden işleyen okulun resmi kültürü, aslında cinselliğin hem hiçbir yerde hem de paradoksal olarak her yerde olduğu açık ve gizli bir cinsel rejime sahip bir alandır" (s. 109). Öğretmen kürsülerine açılan delikler günümüzde yerini cep telefonu kameralarına bıraksa da kadın öğretmenler okulda hâlâ farklı türden tacize maruz kalmaya devam etmekte, bunları görmezden duymazdan gelmeye

zorlanmaktadırlar. Ses çıkardıklarında da hegemonik erkekliğin duvarlarına çarpmaktadırlar.

Tunç Devri Tahayyülü

> *Kaç yıl sonra başlayacağını henüz bilim adamlarımızın kesinlikle tespit edemediği tunç devri, halkımız için bir altın devri olacaktır. […]*
>
> *Tunç devrinde insanlarımız arasında birinci sınıf vatandaş, ikinci sınıf vatandaş ve halk şeklinde yapılan ayrım ortadan kalkacaktır […]*
>
> *Herkes istediği mesleği seçecektir. Ressam olmak isteyen reklamcı, yazar olmak isteyenler mühendis, mimar olmak isteyenler iktisatçı, meyhaneci olmak isteyenler hukukçu, hukukçu olmak isteyenler tezgâhtar, adam olmak isteyenler uşak ve dilediği gibi yaşamak isteyenler rezil olmayacaklardır.*
>
> *Delilerle alay edilmeyecektir. Mahalle çocukları böylelerinin peşine takılmayacaktır.*
>
> *Sokak köpeklerinin durumu düzeltilecektir.*
>
> *Çocuklar masallarla ve Allah'ın vereceği cezalarla korkutulmayacaktır.*
>
> *Taşradan gelenler, şehirde doğmaktan başka meziyetleri olmayanlar tarafından hor görülmeyecektir.*
>
> *Kurnazlık ortadan kalkacaktır. Bu konuda sıkı tedbirler alınacaktır.*
>
> *Yüreğimizi ezen bu sıkıntı, başımızdaki bu ağırlık kalkacaktır.*
>
> *O zaman, bin yıllık saltanat başlayacaktır. Bin yıl daha sürecektir. Bin yıl daha sürecektir. Bin yıl daha sürecektir. Bin yıl daha sürecektir. Bin yıl daha, bin yıl daha… (Tutunamayanlar, s. 240-241).*

Oğuz Atay'ın bıraktığı yerden devam edecek olursak tunç devrinde okullar güzel olacaktır, öğrenciler okula gidemediklerinde üzülecek, kar tatillerini protesto edeceklerdir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki hiyerarşi sona erecek, öğrenciler öğretmenlerine ismiyle hitap edecek, öğretmenin mesleki otoritesi ve saygınlığı kaybolmayacaktır. Okulda kimse taciz edilmeyecektir. Kimse nesneleştirilmeyecek, öğrenciler ile öğretmenler birlikte öğrenmenin ve üretmenin tadına varacaklardır. Öğretmenler öğrencilerini tehdit etmeyecek, horlamayacak, onlara sevgi ve saygı göstereceklerdir. Öğrenciler merak ettikleri soruları sormaktan çekinmeyecek, herkes kendi yaratıcılığı keşfedip pekiştirecektir. Öğretmenler alçakgönüllü olacak, öğrencilerini dinleyecek, "zihinler hiyerarşisi"ni (Rancière, 2015) ters yüz edeceklerdir. Okullara neşe ve nezaket egemen olacak, herkes düşüncesini özgürce dile getirecek, kimse kendini sansürlemeyecektir. Tüm fikirler dinlenip tartışılacak, herkes kararını bağımsız bir biçimde verecektir. Okumak, yazmak, kendini ve dünyayı keşfetmek, sanatla

uğraşmak, araştırma yapmak, spor yapmak eziyet olmayacak, keyif verecektir. Herkes eşit söz hakkına sahip olacak, kaynaklara erişimde ayrımcılık yapılmayacaktır. Tüm öğrenciler istedikleri alanlarda uzmanlaşabilecek, herkes gönlünce tatil yapabilecek ve eğlenebilecektir. Karar alma süreçleri şeffaf ve katılımcı olacaktır. Okullar eleştirel düşüncenin ve eleştirel eylemin merkezi olacak, eğitimde diyalog ve eşitlikçi ilişkiler hüküm sürecektir. Kimse kimseyi ezmeyecek, sömürmeyecek, zorbalık yapmayacaktır. Ayrımcılığın her türlüsü yasaklanacaktır. Herkes "*bir ağaç gibi tek ve hür ve bir orman gibi kardeşçe*" yaşayabilecektir. İşte o zaman y*üreğimizi ezen bu sıkıntı, başımızdaki bu ağırlık kalkacaktır …*

Kaynakça

Dewey, J. (1959). *The School and the Society.* Chicago University Press.

Dewey. J. (1964). *John Dewey on Education Selected Writings.* Random House.

Feinberg, W. (2025). *John Dewey Eğitim Üzerine (Çeviren Selim Ali Yeniçeri). Eğitim Kolektifi.*

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed 30th anniversary edition*. Continuum.

Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom Ethics, Democracy, and Civic Courage.* Rowman & Littlefield Publishers.

Rancière, J. (2015). Cahil Hoca. Metis Yayınları.

Sayılan, F. & Özkazanç, A. (2012). İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi. F. Sayılan (ed.) Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim içinde. Dipnot Yayınları.

FELSEFE

Diyalektik Eleştirel Gerçekçilik: Başlıca Fikirler ve Temel Kavramlar

Onur Özmen[1]

"İsrailli askere 'Anneni ve babanı seviyor musun?' diye sordum. 'Tabii ki', diye cevap verdi. Ben de 'O zaman benim annemi ve babamı niye öldürdün?' diye sordum."

Khaled Bani Odeh, Filistinli, 12 yaşında[2]

1. *İnsanlık kâinatın merkezinde değildir.*
2. *Aktüel olmayan [edimselleşmemiş] gerçeklikler vardır.*
3. *Olmayanlar [İng. non-beings] vardır [exist].*
4. *Şeyler [İng. entities] birbirine nüfuz eder.*
5. *Kasıtlı nedensellik vuku bulur.*
6. *Değerler olgulardan türetilebilir.*
7. *İyi toplum temel arzuda örtük olarak bulunur.*

Roy Bhaskar, *Plato Etc.*

Giriş:

Eleştirel Pedagoji dergisinin bir önceki sayısında "eleştirel gerçekçilik" adıyla bilinen felsefi yaklaşımın ilk aşamasının, yani "temel eleştirel gerçekçiliğin" başlıca argümanlarını ve kurucu kavramlarını sunmaya çalışmıştım (Özmen, 2025). Bu yazıda kaldığımız yerden devam edecek ve bu felsefi yaklaşımın gelişimindeki ikinci aşama olan "diyalektik eleştirel gerçekçiliği" sunmaya

[1] o.ozmen.14@alumni.ucl.ac.uk

[2] Shalash, F. (2026, Mart 15). Israeli forces kill two children and their parents in West Bank. *Middle East Eye*. https://www.middleeasteye.net/news/israeli-forces-kill-two-children-and-their-parents-west-bank

çalışacağım. Bu yazının başlı başına okunabilir olmasına gayret ettim, ama yine de eleştirel gerçekçilikle yeni tanışmakta olan okurlara önceki yazının "Eleştirel gerçekçilik nedir? – Kısa bir tarihçe, ana fikirler ve felsefi yöntem" başlıklı giriş bölümüne göz atmalarını öneririm. Bu yazıda temel eleştirel gerçekçiliğe dair kısa bir hatırlatmadan sonra diyalektik eleştirel gerçekçiliğin bir özetini verecek, ardından diyalektik düşüncenin kaba bir tarihçesiyle birlikte basitleştirilmiş birkaç diyalektik motif sunacak, sonrasında diyalektik eleştirel gerçekçiliğin bazı tezlerini ve kavramlarını biraz daha derinlemesine tartışacağım. Önceki yazıda olduğu gibi, okuma önerileriyle bitireceğim. Yazıdaki alıntıların çevirilerinde serbest ve esnek davrandığımı, aksi belirtilmedikçe verdiğim örneklerin bana ait olduğunu (yani verdiğim örneklerdeki hataların bana ait olduğunu) belirtmeliyim. Dipnotlarda yazar adının belirtilmediği kaynaklar Roy Bhaskar'a ait.

Kısaca hatırlamak gerekirse, eleştirel gerçekçilik, 20.yy'ın son çeyreğinden itibaren Roy Bhaskar (felsefe), Margaret Archer (sosyal teori), Andrew Collier (felsefe), Alan Norrie (hukuk), Tony Lawson (ekonomi), Ted Benton (ekoloji), Andrew Sayer (sosyoloji) gibi düşünürlerin kurucu eserleriyle ortaya çıkan, kendisine insanın özgürleşmesini mesele edinen, yeni nesil teorisyenlerin de dahil olmasıyla günümüzde muhtelif sosyal bilim ve beşeri ilim alanlarına meta-teorik katkılar yapmayı sürdüren felsefi bir yaklaşım. Eleştirel gerçekçiliğin ilk aşaması olarak kabul edilen "temel eleştirel gerçekçiliği" üç alt başlıkta özetlemek gerekirse: (1) "Aşkınsal gerçekçi" olan doğa bilimleri felsefesi David Hume'un pozitivizmine ve Immanuel Kant'ın idealizmine (ve bunların güncel varyasyonlarına) karşı ayrımlı ve katmanlı bir gerçekçi ontolojiyi savunuyorken (2) "eleştirel natüralist" olan sosyal bilimler felsefesi yapı-fail, teori-pratik, olgu-değer, toplum-birey, sebep-neden, zihin-beden, kavram-madde gibi ikilikleri eleştirerek (3) "açıklayıcı eleştirinin" mümkünlüğüne varıyor: Yani sosyal teorinin tam da açıklayıcı olması hasebiyle eleştiri üreterek olgularla değerler arasında köprü sağlayabileceğini, bu yolla faillerin (bu açıklayıcı eleştirilerden beslenen politik faaliyetlerinde) tahakküme dayalı sosyal yapıları ve kendilerini dönüştürmelerine, dolayısıyla kendilerini özgürleştirmelerine yardımcı olabileceğini savunuyor.

Bu yazının esas konusu olan diyalektik eleştirel gerçekçiliğe de bir özet ile başlayalım.

Diyalektik Eleştirel Gerçekçilik Nedir?

Diyalektik eleştirel gerçekçilik, Roy Bhaskar'ın eleştirel gerçekçiliğin temel aşamasının felsefi zeminini oluşturan eserlerinden yıllar sonra yayımladığı *Dialectic: The Pulse of Freedom* (1993) (Tr.: Diyalektik: Özgürlüğün Nabzı) ve *Plato Etc.: The Problems of Philosophy and Their Resolution* (1994) (Tr.: Platon vs.: Felsefenin Sorunları ve Bu Problemlerin Çözümleri) başlıklı kitaplarıyla doğdu diyebiliriz. Diyalektik eleştirel gerçekçiliği geliştirirken Bhaskar kendisine üç hedef belirliyor: Eleştirel gerçekçiliğin önceki kavramlarını diyalektikleştirmek, genel bir diyalektik kuramı geliştirmek ve Batı felsefesinin mühim bazı kategorik

hatalarını eleştirmek. Bhaskar bu iki eserinde yokluğun da nedensel etki doğurma gücü taşıdığını, dolayısıyla "gerçek" olabildiğini, dahası, ontolojide "yokluğun" "varlıktan" daha temel olduğunu; diyalektiğin özünün "yoklukların" giderilmesiyle görece kısıtlı ve tutarsız bütünlüklerden görece kapsamlı ve tutarlı bütünlüklere geçiş süreci olarak tanımlanabileceğini; gerçekliği, dörtlü bir diyalektik içinde, (1) farklılık ve katmanlılığa ek olarak (2) yokluğu ve olumsuzluğu, (3) içsel bağlantıların şekillendirdiği bütünlükleri ve (4) insanın dönüştürücü faaliyetini de içerebilen bir biçimde düşünmemiz gerektiğini; bir arzumuzu dindirmek ya da iletişim kurmak gibi temel faillik ve söylem örneklerinin, ucu "herkesin özgür gelişiminin şartı olarak her kişinin özgür gelişimine" çıkan özgürleşimci bir nüve barındırdığını, dolayısıyla teori ve pratik arasındaki tutarlılığın yalnızca insan özgürlüğü için derin (yapısal) mücadelelere katılmakla sağlanabileceğini savunuyor. Varılan noktada insan için "iyilik" ve "hakikatin" ortak içeriği farklılıkların ve somut tekilliklerin hakkını verebilen evrensel insan özgürlüğü olarak belirleniyor.

Şimdi bu ve başka fikir ve kavramlara biraz daha içerik vermeye çalışayım.

Diyalektik için Genel Başlangıç Notları

Diyalektik eleştirel gerçekçiliğin kavramsal mimarisine girmeden önce diyalektikle ilgili genel birkaç başlangıç notu düşeyim. Diyalektik, Eski Yunan'da en geniş tanımıyla "sohbet sanatı", biraz daha dar bir tanımıyla "soru cevap yoluyla tartışma" anlamına geliyor. Platon'un diyaloglarında Sokrates'in farklı karakterlerle yürüttüğü git-gelli, soru-cevaplı, önermeli-çürütmeli felsefi tartışmaları örnek olarak düşünebiliriz. Sokrates sohbet ettiği karakterlere sorular sorar (örn. *Laches* diyaloğundaki gibi cesaretin ne olduğu ya da *Protagoras* diyaloğundaki gibi erdemin öğretilip öğretilemeyeceği ile ilgili sorular), o karakterler Sokrates'e cevaplar verir; Sokrates o cevaplara itiraz eder ya da yeni sorular sorar ve bu şekilde fikrin fikri açmasıyla gelişen ve derinleşen sohbet boyunca tipik olarak Sokrates'in muhataplarının görüşlerinin çelişkiler ya da açmazlar barındırdığı ortaya çıkar.

Bu form elbette farklı zamanlarda farklı düşünürlerin ellerinde çeşitli değişikliklere uğruyor. Bazı kabalaştırmalar, tahrifler ve basitleştirmeler yapmama izin verirseniz, diyalektiği, felsefe tarihinde bir tartışmada hasmının görüşlerini o görüşlerden kabul edilemeyecek sonuçlar çıkararak çürütmekten (farklı açılardan Elealı Zenon, Sokrates, Platon), cinsleri türlere böle böle ve türleri cinsler altında toplaya toplaya tanımlar yaparak şeyler arasındaki farklılıkları (özellikler) ve bağlantıları (genellikler) belirlemeye (Platon); birbirini izleyen soru-cevap ve itiraz-savunmalarla süregiden argümantasyondan (farklı bazı açılardan Sokrates, Platon, Aristoteles, Thomas Aquinas), bir konudaki görüngüleri ve yaygın kanıları irdeleyerek açmazlarını tespit ettikten sonra, görüngüleri barındırabilirken açmazları barındırmayan bir çözüm öne sürmeye (Aristoteles); ortak bir kökenden karşıt ama eşit ölçüde kabul edilebilir (dolayısıyla kabul edilemez) olan fikirler türeterek o ortak kökenin yanılsama

teşkil ettiğini göstermekten (Kant), tez ve antitez arasındaki çelişkinin, aralarındaki bir benzerliği yakalayan sentezleyici bir işlemle çözülmesine (Fichte); tek yanlılık ve sınırlılığın doğurduğu çelişkilerin daha kapsayıcı bir bütünlükte rasyonel çözüme kavuşturulmasından (Hegel), hem birbirini gerektiren hem de birbiriyle çatışan sosyal formların onları zorunlu biçimde doğuran çelişkili bir ortak nedensel zeminle açıklanmasına (Marx), doğanın ve toplumun değişim yasalarını açıklayan bilimsel (olma iddiasındaki) ilkelerden (Engels), "teori ile pratiğin pratikteki uyumuna" (Bhaskar) kadar çeşitli formlarla ilişkilendirebiliriz.

Bhaskar diyalektiğin kendi "tercih ettiği gerçek tanımına" (bu tanıma birazdan geleceğiz) alternatif olarak şunları sayar: "Pozitifin içinde negatifi, soyutun içinde somutu, basitin içinde karmaşığı, unsurlarının içinde bütünlüğü (ve tersi), görünenin içindeki gerçeği [özü] (ve tersi), ayrımların ve bağlantıların bir aradalığını, pozitif karşıtlarla negatif alt-karşıtların bir arada varoluşunu, oluş sürecinde geçmişin ve/veya dışarının [şimdideki ve/veya buradaki] mevcudiyetini görmek." Bunlara Engels'in ünlü üç yasası olan "niceliğin niteliğe dönüşümünü", "karşıtların birliğini" ve "yadsımanın yadsınmasını" da çeşitli şerhlerle birlikte ekler.[3] Dolayısıyla tek bir diyalektikten söz edilemez: Farklı bağlamlarda, farklı ilişkilerde, farklı süreçlerde farklı diyalektikler işler. Bu açıdan diyalektiğin, ışığın gökkuşağının renklerine ayrışması gibi açılması, ayrıştırılması gerekir.

Birkaç Diyalektik Motif

Diyalektiğin farklı tanımlarının eksiksiz ve sahih bir dökümünü yapmaya burada yerim olmadığı gibi, maalesef uzmanlığım da yetmez. Ama bu karmaşık tarihçenin içinde öne çıkarmanın özellikle yardımcı olacağı, Eski Yunan'dan ilham alan bir motiften bahsetmek istiyorum: Ortak bir zemin üzerinde "karşılaşan" figürlerin o zeminle ilişkileri üzerinden eleştirel incelenmesi, bir başka deyişle, farklı ve "karşılık" içeren biçimlerin birbiriyle olan ilişkilerinin, onları kapsayan bütünlükle ilişkileri üzerinden düşünülmesi. Basitleştirilmiş bir örnek vereyim. Diyelim ki gelmiş geçmiş en büyük satranç şampiyonunun kim olduğunu tartışıyoruz. Siz Gary Kasparov diyorsunuz, ben ise Bobby Fischer. Bu fikir ayrılığımızı rasyonel bir çözüme ulaştırmanın yolu nedir? Önce tartışmayı ikimizin de uzlaşacağı ortak bir zemine çekebilir, sonrasında hangimizin ilk görüşünün bu ortak zeminle daha tutarlı olduğunu belirleyerek ilerleyebiliriz. Öyleyse, ikimiz de (mesela) şu soruya cevap vermeye çalışmakla başlayalım: Satrançta "büyük şampiyonluk" için ne gibi nitelikler gerekir? Varsayalım ki konuştuk, tartıştık, farklı farklı tanımlar ve nitelikler öne sürdük ve nihayetinde bu nitelikler arasında "sürekliliğin" "büyük şampiyonluk" için çok önemli olduğunu ikimiz de kabul ettik. Sonrasında da Gary Kasparov'un ve Bobby Fischer'ın satranç şampiyonluklarının ne kadar "süreklilik" arz ettiğini belirledik. Tartışmamızın bu aşamasında artık bana şunu söyleyebilirsiniz: "Senin (ilk)

[3] Plato Etc.: The Problems of Philosophy and Their Resolution, s. 101. (Bundan sonra yalnızca 'Plato Etc.')

görüşün, yani Fischer'ın gelmiş geçmiş en büyük satranç şampiyonu olduğu görüşü, senin de (sonradan) kabul ettiğin ortak zeminimizle çelişiyor. Çünkü Fischer'ın şampiyonluğu çok kısa ömürlü oldu. Kasparov'un en büyük satranç şampiyonu olduğu görüşü ise ortak zeminimizle daha tutarlı, çünkü Kasparov'un şampiyonluğu çok uzun ömürlü oldu." Başka şeylerin eşit olduğu bir senaryoda, ben ikna oldum, sizin görüşünüz daha rasyonel! Nitekim (başka şeyler eşit olduğunda) başka çarem yoktu: Haklılığınızı kabul etmesem kendi görüşüm, kendi görüşümün zeminiyle çelişecekti. Burada formel olarak şuna dikkat edelim: *Farklı* görüşlerimizin bir (ya da birkaç?) seviye derinine indik ve ikimizin de üzerinde uzlaştığı *ortak* bir *zemin* belirledik ve görüşlerimizi, zeminden (tabiri caizse) geri "yukarı" çıkarak, bu zeminle tutarlılıkları üzerinden yeniden değerlendirdik ve böylece benim ilk görüşüm, karşıtıyla ortak olan zeminiyle daha tutarlı bir hal aldığı bir dönüşümden geçti. Burada birbirimizin "tam tersini" söylemediğimize de dikkat edelim. Diyalektik bir süreç için tam bir zıtlık gerekmez. "Karşı karşıya" gelmek, hatta "karşılaşmak" metaforu da diyalektik bir süreçteki formlar arasındaki ilişki için uygun olabilir. Yani tartışmamızın diyalektik bir karakter taşıması için görüşlerimiz birbirinin tam tersi olmak zorunda değil; Kasparov'un Fischer'ın tam tersi olmadığı gibi (Kasparov'un "tam tersi" için ben Fischer'dan daha uygun olurdum, çünkü satrançta çok kötüyüm!). Dahası, bunu "karşılaştırmayı" da içerecek şekilde genişletebiliriz (Fischer ile Kasparov'u "karşılaştırdığımızda" olduğu gibi).

Bir başka noktayla bunu birleştirecek olursak diyalektik süreçler nihai sonuçlara ulaşmış olmak zorunda da değildir, uçları açık kalabilir: Bir üçüncü şahıs sohbetimize katılıp gelmiş geçmiş en büyük satranç şampiyonunun Magnus Carlsen olduğunu ve bir dünya şampiyonunu büyük yapan niteliklerin arasına sadece sürekliliğin değil saf oyun gücünün de katılması gerektiğini öne sürebilir. Bu durumda üçümüz yeni bir tartışmaya girer, yeni bir diyalektik turuna çıkarız. Belki de bu yeni turun sonunda fikir ayrılığımız devam edecek ama tartışmayı rasyonel bir biçimde sürdürmeyi becerdiysek, kavramsal çerçevemizi biraz daha genişletmiş olarak ayrılacağız. Yani diyalektik bir "karşılaşmanın" sonucunda karşılaşan formların artık bir, özdeş, tek ve aynı şey olarak varlıklarını sürdürmesi gerekmez. Karşılaşan formların, ortak zeminleriyle ya da birlikte parçası oldukları ortak bütünlükle kurdukları ilişkinin daha uyumlu bir hale gelmesi bir diyalektik sonuç olabilir, tıpkı benim fikrimi Fischer'dan Kasparov'a değiştirdiğimde olduğu gibi ya da fikrimi Kasparov'dan Carlsen'e değiştirmesem bile Kasparov'u büyük şampiyon yapan unsurlardan birinin saf oyun gücü (de) olduğunu kavradığımda olduğu gibi. Bu tür diyalektik süreçlerde, kökeni Heraklitos'a dayanan, Hegel'de de izini bulabileceğimiz ama belki de en çok Engels'in formülasyonlarıyla yaygınlaşan diyalektik motiflerden "karşıtların birliğini" "karşılaşanların ortak zeminliliği" şeklinde yorumlamak belki de daha doğru olacaktır.

Bir başka (daha Hegelyan) bir motifte, diyalektik, bir şeye farklı bakış açılarından yaklaşıldığı, her bir bakış açısının sınırlılığının, tek yanlılığının ve eksikliğinin ve bu sınırlılık, tek yanlılık ve eksiklikten kaynaklanan çelişkilerinin ortaya

çıkarıldığı ve bu yolla daha kapsayıcı ve daha tam bir bakış açısına erişildiği bir süreç olarak tasvir edilebilir. Her "karşılıklı ilişkinin" ve her "çelişkinin" bu anlamlarda diyalektik bir ilişki ya da süreç teşkil etmediğini, diyalektik için farklılıkla birlikte içsel ilişki, ortak zemin, (söz konusu tüm terimleri kapsayabilen) kapsayıcı bütünlük gibi bir bağlantının gerektiğini not edeyim.[4]

Popüler bir başka motife, "tez-antitez-sentez" üçlüsüne de değinmekte fayda olabilir. Bhaskar'ın diyalektik üzerine çalışmalarında Eski Yunan'ın diyalektik kavrayışı önemli olsa da başlıca muhatapları Alman düşünürler Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) ve Karl Marx (1818-1883). Bhaskar'ın konu edindiği türden diyalektiği yanlış bir biçimde Hegel'e ve/veya Karl Marx'a atfedilen ama aslında daha çok Fichte'ye ait olan "tez-antitez-sentez"[5] üçlüsüyle yorumlamanın bazı sorunlar doğuracağını belirtelim. Diyalektik, bir teze, mesela "insanı insan yapan doğaya hükmetmesidir" tezine, "insanı insan yapan doğaya hükmetmesi değildir" antitezinin *dışarıdan* uygulanmasıyla, bu iki tezin bir orta yolunun bulunmasıyla, ortalamasının alınmasıyla, birbirine karıştırılmasıyla, "sentezlenmesiyle" ilerlemekten çok, ilk tezin kendisinin içerisindeki kabalıkların, gerilimlerin, eksikliklerin, soyutlukların, yanlışlıkların ve çelişkilerin ortaya çıkmasıyla, konuya giderek daha incelikli, daha uyumlu, daha tam, daha somut bir yaklaşım geliştirilmesiyle ilerler. Hegel'e göre diyalektik sürecin başlaması için dışarıdan ve keyfi bir dayatmaya (antitez) gerek yoktur; diyalektiği harekete geçirecek unsurlar zaten içeridedir ve sürecin sonundaki "aşma" (Alm. *Aufhebung*, İng. *sublation*) hep bir "kendini aşma" ve "kendinden" aşmadır, dışarıdaki bir unsurun dışarıdan "aştırması" değil. Gene basitleştirmeme müsaade ederseniz, bu süreçte başta katı ve dar olan tanımlarımızın esnediği (örn. doğa insanı da kapsar), formların başta varsaydığımız gibi tutarlı olmadığını, çelişkiler barındırdığını gördüğümüz (örn. insanın "doğaya hükmettiği" sosyal formlar dünyayı insanlar için yaşanamaz bir hale getiriyor), uzlaşmaz karşıtlık içinde olduğunu sandığımız uçların (örn. doğa vs. insan) aslında birbirleriyle içsel olarak bağlantılı olduğunun ortaya çıktığı, sabit sandığımız kutupların hareketli olduğunu fark ettiğimiz (örn. insanın doğal seçilimle evrimleşmesi) bir dönüşümden geçeriz.

Hegel'in diyalektiğini tasvir etmeye uygun üçlüler arasında (tez-antitez-sentez yerine) (1) anlık (ya da anlama yetisi, Alm. *Verstand*, İng. *understanding*), (2) diyalektik (ya da negatif akıl) ve (3) spekülatif (ya da pozitif) akıl ve bunların

[4] Alan Norrie bunu Bhaskar'dan bir alıntı da katarak şöyle ifade eder: "Çelişkiler dışsal, içsel, formel-mantıksal ya da diyalektik olabilir. Diyalektik çelişkiler 'şeyler ya da bir bütünlüğün parçaları arasında, ilkesel olarak, farklı ama ayrılamaz oldukları bir bağlantı içerir' (Bhaskar, *Dialectic: The Pulse of Freedom*, s. 58), böylece hem varoluşsal açıdan birbirlerini varsayarlar, hem de karşıtlık içindedirler." Norrie, A. (2007). Dialectical Critical Realism. M. Hartwig (Ed.), *Dictionary of Critical Realism* (ss. 130–138). Routledge. (Ayrım yapmakla ayırmak arasındaki ayrıma da dikkat etmeliyiz. Kolumla gövdem arasında ayrım yaparsak iyi olur -farklı şeylerdir-, ama onları ayırırsak iyi olmaz).

[5] Bkz. Mueller, G. E. (1958). The Hegel Legend of "Thesis-Antithesis-Synthesis." *Journal of the History of Ideas*, *19*(3), 411–414. https://doi.org/10.2307/2708045

temsil ettiği (a) özdeşlik ilkesi (b) olumsuzluk ilkesi ve (c) rasyonel bütünlük ilkesi şeklindeki üçlüler sayılabilir. İlk adım karakteristik olarak soyut, katı tanımlarla sınırlı, tek yanlı, özdeşlik ve dışlayıcılık temelli iken, ikinci adım olumsuzluk, ilişkisellik ve süreçsellik içerir (ilk adımın, mesela bir bakış açısının ya da bir sosyal formun peşini bırakmadığımızı, ilk adımı ısrarla eleştiriye tabi tuttuğumuzu düşünün). Üçüncü terim ise tipik olarak öncesindeki terimleri "içerip aşar" ve ikinci adımın ilk adımda tespit ettiği eksiklikleri, tek yanlılıkları ve bunlardan doğan yanlışlıkları ve çelişkileri giderir. Bhaskar'ın deyişiyle, Hegel'in diyalektik üçlüsünün ilk terimi olan anlık, "katı tanımlar, sabit kutuplar ve dışlayıcı karşıtlıklar"la yetinebilirken, "aklı" ancak diyalektik bir mantıkla tatmin edebiliriz.[6] Bu her zaman birinci form, ikinci form ve birinci formun ikinci formla bir ilişkisinden (sentez) doğan üçüncü form şeklinde bir üç formlu yapı izlemez: Bir formun bir başka forma (ikinci form) dönüşümü de diyalektik olabilir. Dönüşümün üç aşamalı ya da "momentli" yapısı, dönüşen şeylerin oluşturduğu (ikili, beşli, spektral vesaire) yapıdan farklı olabilir.

Bu diyalektik motiflerin ötesinde, yazının kapsamını da zorlamamaya çalışarak diyalektikle ilgili genel bazı gözlemler yapalım. Bhaskar diyalektiği "büyük gevşetici" (katılıkları yumuşatmak gibi, sıkı bağları çözmek gibi metaforları da düşünebiliriz), "özgürlüğün nabzı", "farklılığın ve bağlantının bir aradalığını düşünme sanatı" şeklinde karakterize ediyor ve "en genel anlamıyla" şu şekilde tanımlıyor: "Karşıtlıkların doğuşu, iç içe geçişi ya da çarpışmasının, bu karşıtlıkların daha tam bir düşünce ya da varlık modunda aşılmasına yol açmasının anahtar bir rol oynadığı ve karmaşıklık düzeyi değişkenlik gösteren, kavramsal, toplumsal, hatta doğal [olabilecek olan] bir ihtilaf, karşılıklı bağlantı ve değişim süreci."[7]

Hegelci Diyalektiğe Eleştirel Yaklaşımlar

Diyalektik eleştirel gerçekçiliğin diyalektik kavrayışına şimdi biraz daha yaklaşabiliriz. Bhaskar'ın Hegel eleştirilerinin Marx'ın açıktan Hegel eleştirileriyle, ama bunlardan önemlisi, Marx'ın kendi sosyal teorik ve metodolojik pratiğinin örtük varsayımlarıyla büyük ölçüde tutarlı olduğunu söyleyebiliriz. Bir başka eleştirel gerçekçi filozof Andrew Collier, Hegel'in ve Marx'ın (ve diyalektik eleştirel gerçekçiliğin) çelişki kavrayışlarındaki farklılığın altını şöyle çiziyor: "Hegel'in kavrayışı Parmenidesçidir: Gerçeklik gibi gözüken, (mantıksal) çelişkiler içerir, dolayısıyla gerçeklik olamaz, ancak görünüş olabilir. Marx'ın kavrayışı ise Heraklitosçudur: Gerçeklik çelişkiden azade gözüküyor olabilir ama bu yalnızca görünüşten ibarettir, altta yatan gerçeklik çelişkili

[6] Bhaskar, R. (1981). Dialectic. W. F. Bynum, E. J. Browne, & R. Porter (Ed.), *Dictionary of the History of Science*. Macmillan Education UK.

[7] Plato Etc., s. 87.

olabilir."[8] Collier'e göre Marx'taki diyalektik çelişkiler sadece düşüncede, akılda, mantıkta değildir. Sosyal gerçekliği oluşturan bir sistemin içindeki yapısal eğilimlerin o sistemde zorunlu bir biçimde bir "fonksiyon bozukluğu"na yol açması da çelişki olarak tanımlanabilir. Üretici güçlerin kapitalist üretim ilişkileriyle girdiği çelişki ve bunun doğurduğu periyodik ekonomik krizler ve kapitalist üretim biçiminin, kendi mümkünlük koşullarını oluşturan ve varlığını sürdürebilmek için muhtaç olduğu doğa ve çevreyle girdiği yıkıcı ilişki buna örnek gösterilebilir. Buradaki çelişkilerin içselliği, Marx'ın kapitalist üretim tarzının işleyişini açıklayan bilimsel teorisine soyut ya da aşkıncı ütopyalardan farklı bir karakter de kazandırır: Kapitalizmle dışarıdan, uzaklardan, "olmayan bir yerden" ideal toplumu hayal edebildiğimiz için değil, "kapitalizm, kapitalizmin içinden görebildiğimiz çelişkiler barındırdığı için, bu çelişkiler kapitalizmin içindeki insanlara zarar verdiği için ve kapitalizmin ürettiği kaynaklar sayesinde ama ancak kapitalizmin ortadan kaldırılması ile çözülebilecek çelişkiler olduğu için mücadele ederiz".[9]

Bhaskar'ın Hegel eleştirilerini detaylıca tartışmak için bu yazıda maalesef yerim yok, bu nedenle burada kısa bazı değinilerle yetinmek zorundayım. Bhaskar'ın diyalektik dönemindeki başyapıtı olan *Dialectic: The Pulse of Freedom*, başka amaçların yanında, Hegel'in diyalektiğinin kapsamlı bir eleştirisini de gaye edinmiştir diyebiliriz. Bu eleştirilerin Hegel'in düşüncesindeki şu üç unsuru hedef aldığını söyleyebiliriz: (1) Gerçekleşmiş idealizm, (2) tinsel monizm ve (3) içkin ereksellik.[10] Şimdi bunları biraz açmaya çalışayım. (1) Kant'ın bilginin alanının dışında bırakmak zorunda kaldığı "kendinde şeyin" bilgisinin mümkünlüğünü düşünceyle varlık arasındaki özdeşlikle sağlamaya çalışan Hegel'in, aklın varlığı baştan ve içten kuşattığı "gerçekleşmiş idealizmine" karşı Bhaskar bilginin mümkünlüğü için tam tersine bilginin nesnesiyle bilginin arasında bir ayrım gerektiğini söyler ve varlığın düşünceye indirgenmesi ya da başka bir deyişle, varlıkla ilgili ifadelerin düşünce ile ilgili ifadelere indirgenmesi olarak tanımladığı "epistemik safsatanın" bir eleştirisini sunar.[11] Akıl, Hegel'de olduğu gibi teori ve pratiğin özdeşliğinde değil, teori ve pratiğin pratikteki uyumunda aranmalı, doğanın otonomisi teslim edilmelidir. (2) Hegel'in nedensel zorunluluğu kavramsal zorunluluğa, doğal zorunluluğu mantıksal zorunluluğa indirgeyen, dolayısıyla farklılığı (örn. düşüncenin doğadan farklılığı) ve katmanlılığı (örn. biyolojik olanın toplumsal olana önceliği) barındıramayan ve spekülatif felsefenin her türden hakikat için yeterli olacağı yanılsamasını doğuran tinsel monizmine

[8] Collier, A. (2002). Dialectic in Marxism and critical realism. A. Brown, S. Fleetwood, & J. Michael (Ed.), *Critical Realism and Marxism*. Routledge, s. 156.

[9] A.g.e., s. 156.

[10] Plato Etc., ss. 87-107.

[11] "Epistemik safsata" kavramı için bir önceki sayıdaki "Eleştirel Gerçekçiliğe Giriş" başlıklı yazıma göz atabilirsiniz.

karşı Bhaskar "eşzamanlı ortaya çıkan güçler materyalizmini" savunur.[12] Bununla bağlantılı olarak, Hegel'e göre diyalektik bütün doğal ve toplumsal yaşam için geçerli bir ilke iken, Bhaskar için gerçeklikteki herhangi bir bütünlük ya da ilişkinin niteliğinin diyalektik olup olmadığı sorusuna ancak ampirik denetimlere tabi içerikli bilimsel soruşturmalarımızla cevap bulabiliriz. Diyalektik mantıksal olarak zorunlu olmadığı gibi, ampirik olarak da evrensel bir genellik arz etmez. Bazı şeyler tinin hareketlerini niteleyen mantıksal zorunluluklarla değil, ancak olumsal ve doğal zorunluluklarla açıklanabilir. Bhaskar'a göre Hegel'in birlik içinde farklılığı, bütünlük içinde çeşitliliği de barındırabilmesi mümkün değildir. (3) Bhaskar, Hegel'in sonu (örn. insanın özgürleşmesi) başta (örn. insanın köleliği) verili kabul ederek bütünlükleri kapatan, açık uçluluklarını reddeden, süreçleri bitiren, sonsuzluğu sonlayan içkin teleolojisini de eleştirir. Bhaskar'a göre Hegel'in diyalektiği ancak insanın toplumsal dönüştürücü faaliyetiyle çözüme yaklaştırılabilecek ve sürmekte olan toplumsal çelişkilerin, düşüncede rasyonel bir "şekle büründürülmesi" (Bhaskar "transfigürasyon" kavramını kullanır) ile çözülmüş sayılmasıyla ve statükonun bu yolla olumlanmasıyla sonuçlanır. Bhaskar buna karşı açık uçlu, sonsuz, kapanmayan, yokluğu, eksikliği ve tamamlanmamışlığı muhafaza edebilen, "korumadan aşabilen" (İng. *non-preservative sublation*), çelişkileri sürdürebilen diyalektik sonuçlar olabileceğini öne sürer. Yani Hegel'de diyalektik süreçlerin sonunda (ve başında) tastamamlık, kapanmışlık ve mutlaklık olmalıyken Bhaskar'a göre diyalektik bir sürecin sonunda erişilen bütünlükler hala açık, eksik (önceki formlara göre daha tam olsa da), koşullu kalabilirler.[13]

Epistemolojik Diyalektik ve "Rasyonel Çekirdek" Metaforu

Bhaskar, Hegel ve Marx ile iştigal ederken, şu soruya da cevap arar: Marx'ın ünlü metaforuyla Hegel'de bulduğunu söylediği "mistik kabuğun içindeki rasyonel çekirdek"[14] nedir? Kısa bir formülasyonu "bilimdeki hakiki bir epistemolojik diyalektik: Tutarsızlık → daha büyük derinlik ve/veya bütünlük → tutarlılığın yeniden sağlanması"[15] şeklinde verdikten sonra, Bhaskar'ın sözlü anlatımından yazıya dökülmüş uzunca bir alıntıya geçelim:

> *"Diyalektik karmaşık bir kavram ve çok sayıda farklı diyalektik çeşidi var. Diyalektik eleştirel gerçekçilikte bunları açmaya, ayırmaya ve yeniden inşa etmeye çabaladım. Ama öyle bir diyalektik çeşidi var ki, Marx'ı heyecanlandıran diyalektiğin o olduğu açık ve bence diyalektik eleştirel gerçekçilik bu diyalektik çeşidinin makul bir izahını yapabilir. Bilime dönelim ve Kuhn'un "normal bilim" dediği (...) bilimin sınandığını ve bunun*

[12] "Ortaya çıkış" (İng. *emergence*) kavramının kısa bir tartışmasını bir önceki sayıdaki "Eleştirel Gerçekçiliğe Giriş" başlıklı yazımda bulabilirsiniz.

[13] Hartwig, M. (Ed.). (2007). *Dictionary of Critical Realism*. Routledge, ss. 226-229.

[14] Marx, K. (1982). *Capital* (C. 1). Penguin, s. 103.

[15] Plato Etc., ss. 90-91.

yerini kavramların radikal biçimde dönüştüğü "devrimci bilimin" aldığını düşünelim. (…) [B]ilimin farklı aşamalarını [şöyle] ifade edebiliriz. Her teori, tasvir ettiği sonuçları doğuran tüm nedensel faktörleri yakalamaya çalışır. Bilimciler bunu çok nadiren başarabilir, hatta daha doğrusu, hiçbir zaman bunu [tam olarak] başaramazlar. Bütün bir alanı tasvir etme çabası güdülmüş olsa bile, nedensel olarak mühim bir şey dışarıda kalmış olur ve nedensel olarak mühim olan ve dışarıda kalan bu şey er ya da geç teoriye yük olacak, zorluklar çıkaracaktır. Bu tamamlanmamışlık tutarsızlıklar ve çelişkiler doğuracak ve teorisyene bir şeyleri dışarıda bıraktığına dair belirtiler verecektir. Elbette, bilimde çoğu zaman bu dışarıda kalan şey bilimcinin hâlihazırda bilmediği bir şey olduğundan, bu büyük çelişkilerin bilimsel devrim-öncesi durumlarda meydana getirdiği şey, bilimsel devrim sürecidir ve bu bilimsel devrim süreçlerinde bilimsel dengeyi yeniden yakalamak için yeni bir kavramın ortaya çıkması gerekir.

Gerçekçi bir yerden ya da meta- bir yerden baktığımızda, bu, dünyayla ilgili yeni bir şeyin keşfedilmesi gerektiği anlamına gelir ama bilimci neyin dışarıda bırakıldığını keşfetmek zorundadır. Newton örneğinde bu, yer çekimine neyin neden olduğuydu. Einstein görelilik kuramını formüle ettiğinde Newton'ın dışarıda bıraktığı şeyi bulmuş oldu.

Bu keşfin sonrasında kavramsal alanda tutarlılık yeniden tesis edilebilir. Öyleyse bilimsel bilginin diyalektiğini tasvir etmenin basit bir yolu şu: Teorideki bir yokluk ya da eksiklik çelişkiler, açmazlar ya da giderek çetrefilleşen problemlere yol açıyor; bu, dışarıda bırakılanın keşfini gerektiriyor; bu da bilimsel bir atılım ya da bilimsel bir devrimi getiriyor."[16]

Bhaskar bu diyalektiğe politik dönüşüm süreçlerinden de örnekler vererek sözlerine devam eder: Kadınlara oy hakkının tanınmamasının politik alanda doğurduğu devasa eksiklik, bunların doğurduğu çelişkiler ve sorunlar, bu yokluğun politik bütünlüğün daha kapsayıcı bir bütünlüğe doğru dönüştürülmesiyle görece giderilmesi; benzer yapıdaki kolonyal tahakküm ilişkileri ve bu ilişkilerin dönüştürülme süreçleri, bu süreçlerin hala eksik kalan ve devam eden karakterleri vesaire. Yani epistemolojik gelişmelerde (mesela bilimsel devrimlerde), pedagojik ilerlemelerde (öğrenme etkinliklerinde), özgürleştirici politik dönüşümlerde mevcut, hatta paradigmatik olan bir süreçten söz ediyoruz.

Bilimsel gelişim örneğinden devam edersek: Kavramsal alandaki bir yokluk teoride tutarsızlıklar ve çelişkiler doğuruyor ve bu yokluk tipik şekilde nedensel olarak öncelikli (daha derin bir yapıdaki) bir katmana göndermeyle ya da verili bir katmanda nedensel olarak etki eden daha çok sayıdaki unsurun (daha geniş bir bütünlükte) hesaba katılmasıyla gideriliyor. Bir başka deyişle Hegel'in

[16] Bhaskar, R. (2017). *The order of natural necessity: A kind of introduction to critical realism* (G. Hawke, Ed.). CreateSpace Independent Publishing Platform.

diyalektiğindeki "rasyonel çekirdek", yoklukların "yoklaştırılmasıyla" görece tek yönlü kısmi bütünlüklerden daha tam ve kapsayıcı kısmi bütünlüklere geçilen hareketin keşfi, izolasyonu ve tasviri. Bu hareket Bhaskar'a göre açık uçlu, göreli ve mutlak değil. Hegel içinse bunların tersi geçerli. Hegel için diyalektik süreçlerin sonunda yokluk da olumsuzluk gibi ortadan kaybolurken Bhaskar için bu diyalektiğin bir sonu yok ve yokluk ve olumsuzluk farklı derecelerde ama her zaman elde tutuluyor. Bu da Bhaskar'ın eleştirisinin içkin bir karakter aldığı noktalardan biri: Hegel'in sistemi kendi keşfinin yadsıyıcı, "yoklaştırıcı" sürecini sürdüremiyor. Mistik kabuk, yani kapalı bir metafizik ve yokluk kavramının eksiksiz bir kavranışının yokluğu, rasyonel çekirdeğe ev sahipliği yapamamasına yol açıyor.

Yokluk ve "Ontolojik Tekgüçlülüğün" Eleştirisi

Yokluk, Bhaskar'ın diyalektiği için en temel kavram. Collier'in yukarıda Hegel'in çelişki kavrayışını Parmenides'inkine benzettiğini hatırlayalım. Ömrünün çoğunu milattan önce beşinci yüzyılda geçirmiş olan ve metafiziğin kurucularından sayılan Eski Yunan filozofu Parmenides (yine biraz basitleştirmeme ve kabalaştırmama izin verirseniz), ilk bakışta ikna edici bir biçimde, "olmayan"ın düşünülemeyeceğini ve dillendirilemeyeceğini, hakikatin yolunun sadece "olan"ı düşünmekten ve dillendirmekten geçtiğini söyler: "Olmayan düşünülemez de, söylenemez de / olmayanı bilemezsin -bu imkânsızdır-, ilan da edemezsin, çünkü düşünülebilir olan ve olabilir olan aynı şeydir".[17] Şimdi Parmenides uzmanlığı iddia etmeksizin biraz yorum katarak bu temayı yazının niyetleri doğrultusunda çekiştireyim: Düşüncenin tek mümkün nesnesi "olan"dır → yani "olmayan"ı düşünmek imkânsızdır → gerçek olan ve düşünülebilir olan aynı şeydir → dolayısıyla ancak bir "olmayan"a gönderme yaparak düşünülebilecek şeyler gerçek olamaz → öyleyse bir "olmayan" varsayan görüngüler yanılsama olmalıdır. Bu akıl yürütme yoluyla gerçek olamayacağı sonucuna varabileceğimiz şeylere olumsuzlukları ilk elden bariz sayılabilecek hiçlik, yokluk, boşluk, çelişki gibi kategoriler kadar, olumsuzluk varsaydıkları analiz sonucunda ortaya çıkarılabilecek olan başlangıç (öncesinde bir şey *olmamalı*), son (var olan bir şey *yok* olmalı), farklılık (ben, siz *değilim*), değişim (sadece *olmadığım* bir şeye dönüşebilirim), hareket (önce buradaydım, şimdi *değilim*) gibi kategoriler de dâhildir. Dolayısıyla, algının sağladığı görüngülerden farklı olarak (hepimiz bu tür şeyleri *deneyimleriz*, mesela bir kuşun uçtuğunu -hareket ettiğini- görürüz, başı ve sonu olan bir şarkıyı dinleriz), aklın sağladığı gerçeklik, yalnızca olumlu terimlerle ifade edilebilir bir biçimde tek, zamansız ve mekânsız (her iki açıdan da başsız ve sonsuz), bölünemez, kusursuz, hareketsiz ve değişmeyen bir şey olmalıdır. Parmenides'in bu önermelerin ne kadarını gerçekten öne sürdüğü, elimizdeki tek kaynak olan şiir parçalarının farklı yorumlara ne kadar açık olduğu bir tartışma

[17] Guthrie'nin İngilizce çevirisinden serbest bir çeviriyle aktarıyorum. Bkz. Guthrie, W. K. C. (1965). *A History of Greek Philosophy. Volume II, The Presocratic Tradition from Parmenides to Democritus*. Cambridge University Press. s.13-14. Alternatif bir İngilizce çeviri için bkz: Barnes, J. (1982). *The Presocratic Philosophers*. Routledge, s. 124.

konusu olsa da Platon'un ve Aristoteles'in onu buradakine yakın bir biçimde yorumladığını söylersek çok yanılmış sayılmayız sanıyorum. Ancak bu yazının bağlamı için önemli olan şu: Bhaskar, gerçekliğin bu ve benzeri biçimlerde sadece olumluluk ve mevcudiyet üzerinden düşünülmesine "ontolojik tekgüçlülük" (İng. *ontological monovalence*) adını verir ve felsefenin problemlerinin önemli bir kısmının bu hataya ya da çeşitlemelerine dayandığını öne sürer.

Bhaskar'a göre olumsuzluk ve yokluk düşünülebileceği ve dillendirilebileceği gibi, ontolojik olarak da kurucu ve belirleyici olabilir. Dahası, "olumlu olan, olumsuzluk denizindeki önemli ama ufacık bir dalgalanma"[18] olarak görülebilir. Üstelik gerçekçi bir ontolojide çelişkililiği ve olumsuzluğu düşünmek bizi çelişkili kılmaz. Çelişki (ya da çelişkili olma hali) tutarlı bir biçimde, yani çelişmezlik ilkesiyle çelişmeksizin ifade edilebilir ve açıklanabilir. Burada Bhaskar'ın düşüncenin nesnesiyle (çelişki) kendisi (çelişkiden bahseden diyalektik düşünce) arasında yaptığı gerçekçi ayrımın da önemini not edelim.

Diyalektik düşünemeyen akıl Bhaskar'a göre "geçmişteki (ve yerel olan) değişimleri ve özgürlükleri normalleştirirken şimdiki ve gelecekteki (ve genel olan) değişimleri ve özgürlükleri inkâr ve reddeden, kendisinin bilincinden yoksun bir meşrulaştırıcı şeklini alır".[19] Diyalektik akıl yürütme ise sabit tanımlar, sabit sınırlar, sabit ilişkilerden müteşekkil analitik akıl yürütmenin "ötesine geçer" (İng. *overreach*: Bhaskar bu terimi Hegel'in "aşmasına" alternatif olarak sunar). Diyalektik akıl yürütmenin tutarlılığı "gelişimsel tutarlılık" olarak ele alınmalıdır, "bir meşe palamudunun meşe ağacına doğru gelişmesindeki" gibi.[20] Ayrıca "çelişmezlik" ilkesinin *kendisinin* zemini, Aristoteles'in de *Metafizik*'te[21] işaret ettiği gibi, analitik olarak değil, diyalektik olarak bu ilkeyi inkâr eden birinin pozisyonunun bir *tartışmada* çürütülmesiyle, karşıtını savunmaya ya da sessizliğe sürüklenmesiyle gösterilebilir. Öyleyse Bhaskar'ın şu dört iddiada bulunduğunu söyleyebiliriz: Gerçeklik ile akılsallık aynı şey değildir; olumsuzluk ve yokluk düşüncede var olabildiği gibi, (düşünceyi de elbette içeren) gerçekliğin düşünceden geri kalan kısmında da *mevcut* ve *belirleyici* olabilir; olumsuzluk ve yokluk tutarlı bir biçimde düşünülebilir ve analitik akıl yürütme, "analitik akıl ve diyalektik aklın diyalektiğindeki" bir moment olarak anlaşılmalıdır.[22] Bhaskar

[18] Dialectic: The Pulse of Freedom, s. 4.

[19] Plato Etc., s. 102.

[20] Dialectic: The Pulse of Freedom, s. 1.

[21] Ahmet Arslan'ın çevirisiyle: "(…) her şeyi kanıtlamak imkânsızdır. Aksi takdirde sonsuza girmek gerekir. Dolayısıyla bu durumda da kanıtlama, söz konusu olamaz. (…) Bununla birlikte aynı şeyin hem olması, hem de olmamasının imkânsız olduğunu, çürütme yoluyla kanıtlamamız mümkündür, yeter ki buna karşı çıkan, herhangi bir şey söylesin." Arsitoteles, Metafizik, 1006a, Sosyal Yayınlar, İstanbul 1996.

[22] Bilim felsefecisi Thomas Kuhn'un terminolojisini ödünç alacak olursak, örneğin "normal bilim" dönemi analitik aklın hüküm sürdüğü, bilimsel paradigmamızın kaydığı gelişim süreci ise diyalektik aklın hüküm sürdüğü bir aşamadır.

olumsuzluğun ve yokluğun sadece tutarlı bir biçimde düşünülebilir ve gerçek olduğunu değil, düşüncenin ve varlığın başka birçok formunun mümkünlük koşulu olduğunu da iddia eder (hiç boşluk olmasaydı bu yazı okunamazdı).[23]

Felsefe tarihinden, Spinoza'nın "her belirlemenin bir yadsıma olduğunu" yazdığını hatırlayalım.[24] Bhaskar, bunun "nedenselliğin olumsuzluğunu" vurgulamak şeklinde anlaşılması gerektiğini yazar ve ekler: "Neden olmak değiştirmek, değiştirmek yoklaştırmak, yoklaştırmak dönüştürmek ve dolayısıyla yeniden belirlemektir".[25] Bhaskar'ın gerçeklik kriterinin nedenselliğe dayalı olduğunu, başka bir deyişle bir şey "nedenleme" potansiyeli ya da etki doğurma kuvveti taşıyorsa o şeyin gerçek olduğunu da ekleyelim. Bu nedensellik, diyalektik eleştirel gerçekçilikte, İngilizce *MELD*[26] kısaltmasıyla yaygınlaşan dört aşamalı (ya da kenarlı, seviyeli, boyutlu) bir biçimde düşünülmeli ve dinamikleştirilmelidir. Şimdi bu dörtlü diyalektiğe biraz daha yakından bakmayı deneyelim.

Diyalektik Eleştirel Gerçekçiliğin Dörtlü Diyalektiği: Özdeş-olmayış, Olumsuzluk, Bütünlük ve Dönüştürücü Faaliyet

Bhaskar kendi diyalektik şemasında Hegel'in özdeşlik, olumsuzluk ve bütünlük üçlüsünün aksine, özdeşlikten değil, özdeş-olmayıştan başlar ve üç terim yerine dört terim önerir: (1) Özdeş olmayış (İng. *non-identity*), (2) yokluk ve olumsuzluk, (3) bütünlük ve (4) dönüştürücü insan faaliyeti ya da praksis. İlköğretimde muzır bir biçimde matematik hocalarımıza sorduğumuz o soruyu burada da soralım: Peki bunlar "gerçek hayatta" ne işimize yarayacak? Bu dört terimi varlığın herhangi bir parçası, özellikle de insanı ve toplumu ilgilendiren bir kısmı hakkında düşünürken, mesela bir şeyi anlamaya, bir problemi çözmeye, bir açmazı aşmaya çalışırken faydalanabileceğimiz yol gösterici ipuçları şeklinde değerlendirebiliriz.

(1) İlk terimde, yani özdeş olmayışta varlığı farklılıklar, ayrımlar, katmanlar, güçler, yapılar üzerinden düşünürüz. Kediyle kedi kavramını (kedi miyavlar, kedi kavramı miyavlamaz) ve biraz soyutlarsak, "gösteren" (k, e, d, i şekillerinden veya bu şekillerin temsil ettiği seslerden oluşan o görsel veya işitsel örüntü),

[23] Burada Bhaskar'ın bu eleştirileri ve iddiaları için argüman sunmaya maalesef yerim yok. Bu konuyla daha derinlemesine iştigal etmek isteyen okurlar için Bhaskar'ın *The Pulse of Freedom*'ının yanı sıra Alan Norrie'nin *Dialectic and Difference* başlıklı eseri iyi bir kaynak olabilir.

[24] Bkz. Melamed, Y. Y. (2012). "Omnis determinatio est negatio": Determination, negation, and self-negation in Spinoza, Kant, and Hegel. E. Förster & Y. Y. Melamed (Ed.), *Spinoza and German Idealism* (ss. 175-196). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139135139.011

[25] Dialectic: The Pulse of Freedom, s. 224.

[26] MELD'in açılımındaki terimleri serbestçe şu şekilde çevirebiliriz: "1st Moment" - 1. Moment/Aşama, "2nd Edge" - 2. Kenar/Sırt/Veçhe, "3rd Level" - 3. Seviye, "4th Dimension" - 4. Boyut.

"gösterilen" (kedi kavramı) ve "göndergeyi"[27] ("gerçek" kedi) birbirinden ayırdığımız, bilimin geçişli ve geçişsiz nesnelerini,[28] varlıkla ilgili ifadelerle varlığa dair bilgilerle ilgili ifadeleri, nedensel güçlerle nedensel güçlerin etkimesini, nedensel güçlerin etkimesiyle bu güçlerin doğurduğu somut olayları, somut olaylarla o olaylara dair algı ve gözlemlerimizi ayırdığımız, varlığı nedensel öncelik ya da mümkünlük koşulları üzerinden katmanlı düşündüğümüz, birbirine indirgenemeyecek katmanların diyakronik (geçen zaman içinde, mesela tavukların dinozorlardan) veya senkronik (eşzamanlı, mesela zihnin maddeden) "ortaya çıkışını" düşünebildiğimiz bir seviye bu. Bir önceki sayıdaki yazımın konusu olan temel eleştirel gerçekçiliğin kavramlarını ve argümanlarını hemen hemen topyekûn bu seviyeye yerleştirebiliriz. (2) İkinci terimde varlığı yokluklar, eksiklikler, tutarsızlıklar, çelişkiler, olumsuzluklar, süreçler, değişimler üzerinden düşünürüz. (3) Üçüncü terimde varlığı içsel ilişkiler (A ile B'nin ilişkisi, kabaca, "A, B ile bu biçimde ilişkilenmiş olmasaydı A olmazdı" denebilecek türdense, içsel bir ilişkidir), özsel bağlantılar, iç içe geçmişlikler, ortak zeminler, holistik nedensellikler ve kurucu bütünlükler üzerinden düşünürüz: Örneğin bir bütünün parçalarının toplamından başka bir şey olduğu durumlar, aynı parçanın farklı bütünlüklerde değiştiği durumlar (mesela bir takım sporunda aynı oyuncunun farklı takımlarda farklı oyuncular olmasını ya da spesifik bir satranç pozisyonundaki bir taşın değerinin, tahtadaki bütün taşların spesifik aranjmanıyla belirlendiğini düşünelim -bir filin değeri kimi pozisyonda üç piyonun değerine denktir, kimi pozisyonda beş). (4) Dördüncü terimde ise varlığı insanın dönüştürücü faaliyetini, teorilerinin pratiklere dökümünü, nedensel güçlerinin kasıtlı işleyişini içerecek bir biçimde düşünürüz. Erekler kendi kendilerini gerçeklemez: İşe koyulmamız gerekir. Bütün sorunların düşüncede çözülüp sonlandığı Hegelci diyalektikten, iradeye ve bilinçli failliğe kapı aralamayan katı yapısalcılığa kadar, gerçekliği ve toplumu insanın bu türden faaliyetlerini (veya özgürleştirici dönüşüm için bu türden faaliyetlerin gerekliliğini) o veya bu yolla dışta bırakacak biçimde tanımlayan ya da bunları kavramsal çerçevelerinde haklarını verecek biçimde barındıramayan bütün yaklaşımlar türlü açmazlarla malul olacaktır.

Bu dörtlü şemaya Bhaskar'ın ürün, süreç, üründeki süreç ve süreçteki üründen oluşan bir çokanlamlılık temasını yedirmeye çalışarak ve yine müsaadenizle basitleştirmeler ve kabalaştırmalarla birlikte, şemanın üzerinden bir tur daha geçelim: (1) Diyelim ki bir şeyi (herhangi bir şeyi) düşünüyoruz. "Bu, nedir?" diye sorarız. "Başka şeylerden farkları nedir? Yapısı, ayrımları ve katmanları, nedensel güçleri, eğilimleri, işleyiş biçimleri, doğurgan mekanizmaları nedir?" Örneğin iklim değişikliğini insan yapımı (antropojenik) ve insan yapımı olmayan şeklinde

[27] İng. sırasıyla *signifier, signified, referent*. Bhaskar bu üçlüye "semiyotik üçgen" adını verir ve dil felsefesinin birçok probleminin "göndergenin" doğru kavramsallaştırılamayışından kaynaklandığını öne sürer.

[28] Dörtlü diyalektiğin ilk momentindeki bu ve diğer teknik terimler için bir önceki sayıda yayımlanan "Eleştirel Gerçekçiliğe Giriş" başlıklı yazıya göz atılabilir.

ayrımlı düşünmediğimizde ya da küresel ısınmanın nedensel eğilimlerinin ve güçlerinin olayların sürekli bitişikliğinden daha derinde (sıcaklık *her gün* artmıyor) ve *olguötesi* (hava soğuduğunda da bu güçler etkimekte!) etkidiğini düşünemediğimizde sonuç iklim inkârcılığına çıkar. (2) Bu şeyi "süreçselliği" üzerinden düşünebilir, "ne olmaktadır?" diye sorabiliriz. Hangi oluş hallerindedir (satrançta giderek kötüye gidiyorum!), neye dönüşmektedir, neye doğru değişmektedir? Neleri eksiktir (oyunsonu çalışmayı ihmal ediyorum), çelişkileri, gerilimleri, çatışmaları, karşıtlıkları ve yoklukları nedir? (3) Hangi süreçlerin ürünüdür? Bağlamı nedir? Onu o şey yapan ilişkileri nedir (kedim Aziza'yla öyle bir ilişkim olmasaydı ben olduğum şey olmazdım), nasıl bir zeminin figürü (Netenyahu tek başına soykırım yapamaz), nasıl bir geçmişin şimdisi (çocukluğumuzdan kendimizi mutlak ölçüde soyutlayamayız), nasıl bir dışarının içerisi (örn. bir şehrin en mütenalaştırılmış merkezinin varlığını o merkezin dışında yaşayanların faaliyetleri sayesinde sürdürdüğünü ya da erkek egemen toplumlarda başlıca ekonomik faaliyetlerin, ancak bu faaliyetlerin dışında bırakılan kadınların ücretsiz ve görünmeyen emeği sayesinde yeniden üretilebildiğini düşünelim), nasıl bir bütünün parçasıdır? Ve (4), şayet insanla alakalı bir bağlamımız varsa, hangi süreci üretmektedir (ve hangi yönlere doğru üretmektedir), ne yapmaktadır, hangi kasıtlarla, hangi kasıtlı ve hangi kasıtsız sonuçları doğuran biçimlerde, hangi dönüştürücü faaliyetlerle iştigal etmekte, hangi teoriyi ne tür pratiklere dökmektedir? vesaire.

Diyalektiğin Gerçek Tanımı, Yoklukların Yoklaştırılması ve Etik

Bhaskar diyalektiğin en öz tanımına varırken şöyle bir mantık yürütür: Her değişim dönüştürücü bir yadsıma içerir ve buna "arzular, istekler, ihtiyaçlar ve çıkarlarımızın önündeki kısıtların ortadan kaldırılması", yani "yoklaştırılması" da [İng. fiil olarak *absent*] dahildir.[29] İnsanın arzulu ve ihtiyaçlı bir canlı olduğunu, her arzunun ve bir arzuyu dindirmeye dönük her failliğin analitik olarak bir yokluk içerdiğini kabul edelim (İstanbul'u İstanbul'dayken değil, Ankara'dayken özleriz; yemek yemeyi arzularız çünkü karnımız açtır). Buna, bu yoklukları gidermemizin önündeki kısıtları da yokluk olarak görebileceğimizi ekleyelim (tren biletleri çok pahalıdır, hastalığım seyahate el vermiyordur vesaire), tıpkı açlığı gıdanın yokluğu, cehaleti bilginin yokluğu, köleliği özgürlüğün yokluğu olarak görebileceğimiz gibi. Bütün "marazlar" (İng. *ill*) kısıt olarak görülebileceği, dolayısıyla yokluk işlevi görebileceği için, diyalektiğin tanımı olarak "yokluğun yoklaştırılmasına" varabiliriz [İng. *absenting absences*]. Yoklaştırmak burada "yok etmenin" Türkçedeki çağrışımlarındaki gibi yakıp yıkmak, parçalamak, mahvetmek gibi anlamlar içermek zorunda değil. Su"suz"luğumuzu (suyun yokluğunu) "giderdiğimizde" (gitmesine sebep olduğumuzda) yaptığımız şeyi bir yokluğun yoklaştırılması gibi düşünebiliriz. Bunu yoklaştırıcı failliğin önündeki kısıtların ve engellerin yoklaştırılması ya da başka terimlerle, "mümkün olan değişimin önündeki engellerin kasıtlı biçimde nedensel olarak etkili olan

[29] Plato Etc., s. 101.

dönüştürücü yadsınması" şeklinde somutlaştırabilir, gene başka terimlerle, "yokluğun yoklaştırılmasına engel olan yoklukların yoklaştırılması" şeklinde derinleştirebiliriz.[30] Bhaskar'a göre her eylemimiz, bir yokluğun yoklaştırılması prensibine dayanır. Bir yudum su aldığımızda yaptığımız şey, bu edimi bir seviye derinden düşünürsek, bir arzumuzu tatmin etmek, bir ihtiyacımızı dindirmektir ve birkaç seviye daha derinden düşündüğümüzde, bir yokluğu yoklaştırmaktır. Öyleyse, eğer tutarlı olmak istiyorsak, yokluğu yoklaştırdığımız her faillik, yani aslında gerçekten her kasıtlı edimimiz, bizi, diyalektik olarak evrenselleştirebileceğimiz yokluğun yoklaştırılması süreçlerine bağlar: Su içersek ama insanın evrensel olarak özgürleşmesine dönük toplumsal mücadelelere katılmazsak, bir pratik-pratik ve teori-pratik çelişkisine düşmüş, dolayısıyla irrasyonel olmuş, dolayısıyla kendimize (rasyonel olma gücüne ve eğilimine sahip varlıklar olarak) yabancılaşmış oluruz. Bunu, yukarıda Eski Yunan'dan ilhamla örnek verdiğim diyalektik motifle birlikte düşünelim. Suyumuzu içtik. Neden? Bu ne anlama geliyor? Su içerek bir ihtiyacımızı dindirmiş olduk. Bunu söylediğimizde, yani su içmeyi susuzluğumuzu giderme ihtiyacı biçiminde gördüğümüzde, su içmenin bir zeminine ulaşmış olduk. Öyleyse su içmenin zemini, susuzluğumuzu gidermektir (diyelim). Peki, bu zeminde başka neler var? Bu zemini, başka kimlerle paylaşıyoruz? Bu zemin, başka hangi figürlerin ortak zemini? İlk elden verebileceğimiz cevap şu: Bir başka canlının da su içmesinin zemini. Dolayısıyla, ben, su içme edimimin zeminini, susuzluğumu giderme ihtiyacımı dindirmek olarak tanımladığımda, bu zemin üzerinde tabiri caizse "yükselen" başka figürleri, yani susuzluğunu giderme ihtiyacı duyan kedim Aziza'yı da tanımak zorundayım. Aziza ile bu bağlamda zeminimiz ortak. Bu durumda ben kendi suyumu içer ama Aziza'nın suyunu içmesine engel olursam (ya da destek olacak eylemliliklerde bulunmazsam), kendi zeminimle kurduğum ilişkiyle çelişirim, çünkü Aziza'nın o zeminle kurduğu ilişki ile benim o zeminle kurduğum ilişki birbirine "diyalektik olarak benzer". Bhaskar, süreci bu tür örneklerle, bu kabalıkta ve bu basitlikte açıklamıyor, dolayısıyla bu örnekteki yanlışlıkların ve eksikliklerin bana ait olduğunu belirteyim. Ama şunu göstermeye yardımcı olması umuduyla bu örneği sundum: Bhaskar'ın varmak istediği sonuç, her insan eyleminin ve söyleminin onu diyalektik olarak evrensel insan özgürlüğüne "bağlaması": "Ahlaki akıl yürütme, pratik akıl yürütmenin bir türü ve başka şeylerin yanında, diyalektik olarak ve dolayısıyla olguötesi,[31] somut ve uygulanabilir biçimde 'bağlayıcı' ve evrenselleştirilebilir olma karakteri taşır ve nihai hedefi insanın doğanın içindeki özgür gelişimidir".[32] Buradaki bağlayıcılığı, teori-teori (örn. "benim su içmeye hakkım var ama senin yok" diyorum), teori-pratik ("senin de su içmeye hakkın var" diyorum ama senin su içmene engel oluyorum) ve pratik-pratik (kendim su içiyorum ama senin su içmene engel

[30] Plato Etc., ss. 101-102.

[31] "Olguötesilik" kavramına bir önceki sayıdaki "Eleştirel Gerçekçiliğe Giriş" başlıklı yazıda değinmiştim.

[32] Dialectic: The Pulse of Freedom, s. 243.

oluyorum) arasındaki tutarlılık kriteri üzerinden düşünebiliriz. Her edim, eylem, faillik, pratik, vesaire "adeta önermesel [İng. quasi-propositional] bir nitelik" de taşır[33] ve tutarlılık kriterine sadece teori değil pratik de tabidir.

Evrensel ölçekte her insanın özgür olarak gelişebildiği bir toplum için çaba sarfetmiyorsak, kendi ihtiyaçlarımızı karşıladığımız edimler, o edimlerin zeminiyle ya da edimin parçası olduğu bütünlükle tutarsız kalır. Öyleyse her köleleştirici edim ya da biraz genişletirsek, efendi-köle ilişkilerine dayalı toplumsal yapıları yeniden üreten her edim, kendini içkin eleştiriye, yani eleştirinin en bağlayıcı biçimine[34] karşı savunmasız bırakır, çünkü en başta kendi zeminiyle çelişmektedir. Örnekteki zemini susuzluğun giderilmesinden, ihtiyaçların giderilmesine, oradan da daha derine gidersek, yoklukların yoklaştırılmasının önündeki yoklukların yoklaştırılması zeminine doğru metalaştırarak evrenselleştirdiğimizi düşünelim. Bu ortak zeminin üzerinde yükselen her figür ya da bir başka deyişle, bu ortak bütünlüğün her parçası, bütünün diğer parçalarıyla (su içen biz dâhil) diyalektik bir ilişki içinde. Bu zemin ya da bütünlük sadece Aziza'nın susuzluğu ve benim susuzluğumu içeren bir alandan ibaret değil ve çok farklı dolayımlarda, örneğin barınma, sağlık, eğitim gibi ihtiyaçlar, kadınların kürtaj hakkı, Filistinlilerin yaşama hakkı gibi hakları kapsayacak biçimde genişletilebilir, "bütünlenebilir", "evrenselleştirilebilir". "Diyalektik evrenselleştirme", "dayanışma diyalektiğine" bağlanır.[35] Bu mantığa göre her yokluğun yoklaştırılması, bizi diyalektik olarak benzer diğer yoklukların yoklaştırılması için kolektif faaliyetlere yöneltmelidir, yoksa yoklaştırma edimlerimizle çelişkiye düşmüş oluruz. Diyalektik eleştirel gerçekçiliğe göre eylemlerimiz arasında tutarlılık sağlamanın tek yolu bu. Aklı, teori ve pratiğin pratikteki uyumu şeklinde tanımladığımızı hatırlayalım. Öyleyse, aklın yolu da bu. İnsanın ahlaki hakikatinin (İng. moral *alethia*) gerçeklenmesi, özgürleşmesi (ya da özgürleşimci dönüştürücü faaliyetlerle iştigal etmesi) demektir. İyilik, hakikat ve özgürlük Bhaskar'ın özgürleştirici aksiyolojisinde bu şekilde birbirine bağlanabilir (ama bunun yoruma açık olduğunu, Bhaskar ve diğer eleştirel gerçekçiler tarafından farklı bağlantıların da kurulduğunu not edeyim).

Andrew Collier, Bhaskar'ın diyalektiğine dönük değerlendirme ve eleştirilerinde (1) Bhaskar'ın bu diyalektik şemasındaki "yokluklar" arasında soyut denkliklerin doğurabileceği keyfiyetin (örneğin açlığı tokluğun yokluğu, tokluğu da açlığın yokluğu olarak ele aldığımızda olduğu gibi) önüne geçmek için "gerçek yokluklar" ve "nominal yokluklar" arasında ayrım yapmamız gerektiğini,[36] ve (2) bu diyalektiğin doğurduğu etiğin, kötülüğü (Bhaskar'daki gibi tüm marazları

[33] Dialectic: The Pulse of Freedom, s. 246.

[34] Eleştirel gerçekçiliğin eleştiriye ve daha spesifik olarak içkin eleştiriye yaklaşımı için bir önceki sayıdaki "Eleştirel Gerçekçiliğe Giriş" başlıklı yazıma göz atabilirsiniz.

[35] Bkz: Enlightened Common Sense, s. 135.

[36] Collier, A. (2001). Real and Nominal Absences. J. Lopez & G. Potter (Ed.), *After Postmodernism: An Introduction to Critical Realism* (ss. 299-310). The Athlone Press.

içerecek biçimde) varlığın belirli bir mahrumiyeti olarak tanımlayan Augustinus gibi ortaçağ filozoflarından ilhamla, farklı değerler (ve dolayısıyla farklı türden yokluklar) arasında önceliklendirmeye izin veren bir katmanlı değerler ontolojisine doğru derinleştirilmesi gerektiğini söyler: Ahlaki yargılarımız, ancak şeylerin bizim "değerlendirmemiz"den (İng. *value*) (görece) bağımsız gerçek değerlerinin (İng. *worth*) hakkını verebildiği ölçüde doğru olabilir.[37]

Edimlerden değil, yargılardan başladığımız bir başka gidiş yolunda (hepimiz yargıda bulunuruz, dolayısıyla bu da hepimizi bağlar), Bhaskar şu örneği verir: "'Sigara içmek sağlığa zararlıdır' şeklindeki basit yargıyı el alalım. Şu geçişi öne sürebiliriz: Sağlığa zarar vermek yanlıştır → sağlığın yokluğu bir marazdır → hayata bir kısıt getirme işlevi taşıyan bu tür marazlar zararlıdır → tüm bu tür kısıtlar yoklaştırılmalıdır → tüm kısıtlar yoklaştırılmalıdır".[38]

İnsanın Ahlaki Hakikati: Evrensel Özgürlük ve *Eudaimonia*

Bhaskar bu diyalektiğin politik nüvesini Marx ve Engels'in *Komünist Manifesto'*sunda geçen "herkesin özgür gelişiminin başkasının da özgür gelişimi demek olduğu bir birliktelik"[39] ifadesinde bulur. Bhaskar'a göre bu "senin esenliğin, senin özgür gelişimin, benimkinin koşulu, [ve] benim için benim esenliğim ve özgür gelişimim kadar önemli" anlamına gelir.[40] Diyalektik eleştirel gerçekçiliğin adaptasyonunda bu "eudaimonistik" bir evrensel özgürlük etiğidir. "Eudaimonia" Eski Yunancada "iyi melek sahibi olmak" kökünden geliyor ve yaygın olarak mutluluk, insan varoluşunun nihai amacı, iyi olma hali, iyi yaşama hali, yaşamaya değer bir yaşam sürme hali, gelişim, inkişaf gibi anlamlar taşıyor.[41] Bhaskar kimi zaman *eudamonia* kelimesinin kendisini, kimi zaman bu kavramın yaygın İngilizce karşılıklarından biri olan *flourishing* kelimesini kullanıyor. Bunu Türkçede en iyi karşılayan kelime "(çiçek) açma, açığa çıkma, kuvveden fiile geçme" gibi göndermeleriyle "inkişaf" olsa gerek.[42] Eski Yunan'daki orijinal kavramla tutarlı bir biçimde bu "mutlu" yaşam kapasitelerin özgürce gelişimi, açılıp saçılması, potansiyellerin aktüelize olması, insanı insan yapan güçlerin akla uygun faaliyet içinde mükemmelleştirilmesi gibi bağlantılar içeriyor.

---

[37] Collier, A. (2005). *Being and Worth*. Routledge.

[38] Dialectic: The Pulse of Freedom, ss. 263-264.

[39] Marx, K., & Engels, F. (2018). *Komünist Manifesto* (Bora, Tanıl, Çev.). İletişim Yayınları, s. 77.

[40] A Theory of Education, s. 48.

[41] Kavramın içeriğinin detayları için şu üç kaynağa göz atılabilir: (1) Preus, A. (2015). *Historical Dictionary of Ancient Greek Philosophy*. Bloomsbury Publishing USA; (2) Urmson, J. O. (1990). *The Greek Philosophical Vocabulary*. Duckworth; (3) Peters, F. E. (1967). *Greek philosophical terms: A historical lexicon*. NYU Press.

[42] Bkz. *İnkişaf*. (2026). Nişanyan Sözlük. Alıntılandığı tarih 11 Şubat 2026, bağlantı https://www.nisanyansozluk.com/kelime/inki%C5%9Faf

Bhaskar'ın amaçlarından biri insanın özgürlüğünü evrensel ölçekte ele alırken farklılıkları ve çeşitliliği muhafaza edebilmek: "Amaç, en üstün iyinin formel kriterini her kişinin özgür gelişiminin herkesin özgür gelişiminin bir koşulu olduğu bir birlikteliğin oluşturduğu bir toplumda, en yüksek iyi olarak keyfi sürülen, somut olarak tekilleşmiş evrensel insan inkişafı. Çünkü birlik çeşitliliği, bütünlük de farklılığı varsayar."[43] Bir başka diyalektik eleştirel gerçekçi olan Alan Norrie, sonradan, "eleştirel gerçekçiler iyiden ve kötüden bahsedebilir mi?" sorusuna verdiği olumlu cevapta (evet, bahsedebilirler), insan faaliyetlerinin iyiliğinin ve kötülüğünün bu nüveyle tutarlılığı üzerinden değerlendirilebileceğini söyler.[44] Öyleye ahlaki kriterlerimizden birini şu şekilde ifade etmemiz mümkün: Ben bu eylemimde herkesin özgür gelişiminin her kişinin özgür gelişimi demek olduğu eudaimonistik bir toplumun inşasına nasıl etkide bulunmuş olurum?

Norrie'nin deyişiyle diyalektik evrenselleştirilebilirlik "x'in yadsınmasına bağlılığın, x'in gerektirdiği şeylerin yadsınmasına bağlılığı da gerektirdiği karakteristik bir argüman biçimi taşır".[45] Buradaki diyalektik benzerlikleri bulan ve diyalektik olarak evrenselleştiren akıl yürütmeler elbette karmaşık ve çetrefil. Bu karmaşıklığın ve çetrefilliğin teslim edilmesinin önemli bir sonucu şu: Bhaskar, saf akla dayandırmak istediği etiğinde ancak formel, soyut, dolayımsız ve mutlak analitik evrenselleştirmeler yürüten Immanuel Kant'a karşı, içerikli, somut, dolayımlı, koşullu ve diyalektik evrenselleştirmeler yapmamız gerektiğini önerir. Hangi edimin doğru olduğunu belirleyen, o edime içkin bir prensiple sınırlı kalamaz, o edimin içerisinde bulunduğu bütünlük ve o bütünlüğün diğer unsurlarının tekillikleri (biriciklikleri) de akıl yürütmenin parçası olmak zorundadır.

Diyalektik evrenselleştirmeler "altın kural" olarak bilinen, "sana nasıl davranılmasını istiyorsan başkalarına da öyle davran" (ve çeşitlemeleri) şeklinde ifade edilebilecek düsturun alanıyla sınırlı değildir çünkü bilinçli ya da bilinçdışı isteklerim, söz konusu objektif zemin ya da bütünlükle çelişkili olabilir. Örneğin bana "mutfağı bulmak istediğin gibi bırak" diyen birine "mutfağı kirli bulmak istiyorum" diyebilirim. Bu, mutfağı kirli bırakma edimimi tutarlı kılmaz, çünkü başkalarıyla mutfağı paylaştığım o zemin ya da bütünlükle objektif olarak çelişmekte.[46] Bu yazının epigrafında alıntıladığım 12 yaşındaki Khaled Bani Odeh'in, müthiş bir akıl ve cesaretle yaptığı diyalektik hamlede, ailesini katleden

[43] Plato Etc., s. 129.

[44] Norrie, A. (2012). The Scene and the Crime: Can Critical Realists Talk About Good and Evil? *Journal of Critical Realism*, *11*(1), 76-93. https://doi.org/10.1558/jcr.v11i1.76

[45] Norrie, A. (2007). Dialectical Critical Realism. M. Hartwig (Ed.), *Dictionary of Critical Realism* (ss. 130–138). Routledge.

[46] Dahası, diyalektik zeminler ve bütünlükler, yalnızca başkalarıyla ilişkilerde ve müşterek sosyal alanlarda değil, iç ilişkilerde, iç bütünlüklerde, dikey ve içe dönük olarak da aranabilir. Tek başına yaşamak mutfağı kirli tutmanın bahanesi olamaz! Bir başka deyişle, etik sadece sosyal yaşamı düzene koymanın aracı değildir.

İsrailli askerin çelişkisini yüzüne vurduğunu hatırlayalım. Asker, "anneni ve babanı seviyor musun?" sorusuna olumlu cevap vermeseydi de çelişkisini yüzüne vurmamıza imkân tanıyacak ortak bir zemin ya da bütünlük bulunabilirdi: İnsan var olduğu sürece bu tür zeminler ve bütünlükler de var olacaktır. Bhaskar bu temayı "meta-gerçekçilik felsefesi" adını verdiği sonraki dönem çalışmalarında "bütünlüklerin bütünlüğü" olarak düşünebileceğimiz sonsuz bir bütünlüğün, var olan her şeyde örtük bir içerik olarak bulunduğu ve her varlığın "zemin-halinde" diğer varlıkların "zemin-hali" ile bir olduğu fikirlerine doğru derinleştirecektir.

Somut Evrenseller

Bhaskar, Hegel'in evrensel (örn. meyve) – tikel (örn. elma) – tekil (örn. şu an masamda duran şu elma) üçlüsünü şu şekilde genişletir: Her şey, ama "her" "şey", (1) evrenseller, (2) tikel dolayımlar, (3) tarihsel süreçler ve (4) somut tekillikler içerir. Aziza (1) bir kedi (diğer kedilerle kedilik evrenselini, dolayısıyla kedileri kedi yapan ortak tüm nitelikleri onlarla paylaşıyor), (2) spesifik niteliklere ve onu diğer kedilerden ayırt edebilecek özelliklere sahip, mesela dişi, hafif göbekli, koca bıyıklı, uzun kaşlı, siyah beyaz, seçici, sevgi dolu ve dirayetli (ve benzeri muhtelif dolayımları olan -bir başka kedinin başka dolayımları olabileceği gibi), (3) çeşitli hastalıklar ve badireler atlatmış, kendisini her şeyden çok seven bir aileyle bir şehirde 20 yıldan fazla yaşamış (belirli bir coğrafi ve tarihi yoldan geçmiş) ve (4) kelimenin gerçek anlamıyla biricik, yani başka hiçbir varlıkla tam olarak aynı olmayan bir varlık.[47] Aziza'ya yönelik edimlerimin iyiliğini, Kant'ın kategorik buyruğunda olduğu gibi o edimlerin ilkelerinin evrensel yasalara dönüştürülüp dönüştürülemeyeceği değil, ancak Aziza'yı evrenselleri, dolayımları, süreçselliği ve tekilliği içerisinde kavrayabilen diyalektik bir yaklaşım belirleyebilir. Bu, her özgül bağlamda özgül ama keyfi olmayan, yani zeminlendirilebilir değişiklikler gösterecektir: Aziza'ya şu mamayı veriyorum, kardeşi Kahve'ye ise öbür mamayı veriyorum çünkü sadece canım öyle istediği için değil de Aziza ile Kahve farklı dolayımları, farklı tarihsel süreçleri ve farklı tekillikleri taşıdığı, biri yaşlı biri genç, biri hasta biri sağlıklı olduğu için vesaire.

Dört Düzlemli Toplumsal Varlık, Efendi-Köle İlişkileri

Konuyu insana ve toplum bağlamlarına çekelim. Bu bağlamlarda her meselenin somutluğunu yakalayabilmek için, ayrı ayrı bireylerin biricikliklerinin yanı sıra, iktidar ilişkilerinin spesifik yapılanmalarını ve spesifik bileşimlerini ve insanın "dört düzlemli toplumsal varlığını" da hesaba katmamız gerekir. Önce iktidarı ele alalım. Bhaskar, kudret, kabiliyet, dönüştürme kapasitesi gibi pozitif anlamlar taşıyan "iktidar$_1$" (İng. *power$_1$*) ile tahakküm, sömürü, boyun eğdirme, ezen-ezilen ilişkisi gibi göndermeleri olan "iktidar$_2$" (İng. *power$_2$*) arasında ayrım yapar ve ikinci kavramın karakterize ettiği ilişkilerin "efendi-köle ilişkileri" şeklinde

[47] Bhaskar'a göre bu şemanın her bir adıma tekrar tekrar uygulanması gerekir: Her bir dolayım (mesela hafif göbeklilik) bir başka düzeyde evrensel olacaktır, coğrafi ve tarihsel bir seyir taşıyacaktır, kendine has olacaktır vesaire.

genelleştirilebileceğini, "yoklaştırıcı" dönüştürücü praksisin bu *"genelleştirilmiş efendi-köle ilişkilerinin"* emeğe, toplumsal cinsiyete, ırka, bedensel engele, yaşa vs. dayalı örnekleriyle birlikte topyekûn ortadan kaldırılması mücadelesi bağlamında gerçekleştiğini öne sürer.[48] *İnsanın dört-düzlemli toplumsal varlığı modeli* de buna ayrı bir boyutsallık katar. Bu modele göre bütün toplumsal varlıklar ve bütün toplumsal faaliyetler aynı anda dört farklı düzlemde birden bulunur ve cereyan eder: (1) Doğayla maddi ilişkiler düzlemi, (2) insanlar arasındaki sosyal ilişkiler, (3) daha dar anlamıyla toplumsal yapılar ve (4) bedenli kişiliğin katmanlılığı. Örneğin, depresyondaki bir gencin durumunu anlamak istiyorsak sadece (1) beyin biyokimyasına (ya da mahallesinde hiç yeşil alan bulunmamasına) değil, (2) arkadaşlarıyla, anne babasıyla, öğretmenleriyle ilişkilerine, (3) yaşadığı toplumdaki arkadaşlık ve dayanışma kültürüne, çekirdek aile yapısına, eğitim sistemine, üretim tarzına vesaire ve (4) ruhsal yapısının dinamiklerine de bakmalıyız. Bu model elbette farklı düzlemlerin göreli nedensel ağırlığıyla ilgili bir şey söylemez, tekil ya da kombinasyon halindeki başatlıkları keşfetmek daha içerikli araştırmaların işidir.

İçerikliliği etiğe bağlayacak olursak edimlerimizin ahlaki zeminini belirleyen unsurların somut gerçeklikler olduğunun, mantıksal ve formel zorunluluklar olmadığının altını çizmemiz gerekir. Bunun mühim bir sonucu var: Bu somut gerçekliklerin içeriğini bize ancak bilgi (genişletirsek bilim) sağlayabilir. Hakikat, bilim ve açıklayıcı eleştiri, özgürleşimci eylemliliğin, yani rasyonel, yani iyi eylemliliğin koşuludur. Öyleyse diyalektik bir etik, "kategorik" değil, "assertorik" olmalı, yani içerikli hakikat iddialarında bulunmalıdır: Kahve şu özellikleri taşıyor, dolayısıyla bu mama ona daha uygun; kapitalist üretim tarzı küresel iklim değişikliğine yol açıyor, dolayısıyla şu üretim tarzı insanın dünyadaki varoluşuna daha uygun vesaire. Diyalektik eleştirel gerçekçilik, eleştirel gerçekçiliğin önceki aşaması olan temel eleştirel gerçekçiliğin başlıca kavramlarından olan açıklayıcı eleştiriyi böylelikle sahiplenir.

Somut Ütopyalar ve Açıklayıcı Eleştirel Teori Kompleksi

Bhaskar'a göre pratik akıl "teori ve eleştirinin ikiliği"[49] şeklinde adlandırılabilecek bir form izler. Bir arzunun dindirilmesi, ihtiyacın giderilmesi ya da çıkarın karşılanması için eleştiri ve teori bir arada olmalıdır: Arzu, ihtiyaç ve çıkarların önündeki engellerin nedenlerinin açıklaması ve eleştirisi (negatif – açıklayıcı eleştiri) ve nasıl ortadan kaldırılabileceklerine dair bir pozitif teori. Somut ütopik düşünce bu açıdan teorinin pratiğe rasyonel bir biçimde geçirilebilmesi için elzem. Bunu büyük anlatılar çapında düşünmek zorunda değiliz (ama öyle de düşünebiliriz[50]): Bir eleştirel süreli yayının ya da bir satranç kulübünün

[48] Bkz: Enlightened Common Sense, ss. 131-132.

[49] Dialectic: The Pulse of Freedom, s. 243.

[50] "Büyük olmayan" birçok anlatının, altında yatan dile getirilmemiş varsayımlar ve ima ettiği sonuçlar irdelendiğinde, ki felsefenin de görevlerinden birinin bu soruşturma faaliyeti olduğunu öne sürebiliriz, birtakım büyük anlatılara dayandığı gösterilebilir. Bhaskar'ın deyişiyle, postyapısalcılığın "büyük

gelişmesinin önündeki engelleri kaldırmak için de "somut ütopik düşünceye" ihtiyacımız vardır. Bhaskar buna geçiş teorisini de ekleyerek üçlü bir *açıklayıcı eleştirel teori kompleksi* öneriyor: Derin (yani sorunun nedensel köklerine inen) ve özgürleştirici (yani insanın evrensel mutluluğunun önündeki engelleri kaldıran) praksis (yani teorinin pratiğe dökülmesi) için (a) açıklayıcı eleştiriye[51], (b) daha iyi bir halin mümkünlüğünün teorisine, yani *somut bir ütopyaya* ve (c) mevcut halimizden bu hale doğru bir *geçiş teorisine* ihtiyacımız vardır. Ama düşüncenin, istediği kadar somut içerikli olsun, dönüşüm için yeter değil, sadece gerek koşul olduğunu da hatırlayalım. Bir noktada beslenme programı çıkarmayı, tarif okumayı, teknik öğrenmeyi, yemek planlamayı bırakıp doğramaya ve pişirmeye geçmek zorundayız. Bhaskar'ın kelimeleriyle, "teori, teoriden pratiğe geçişi sağlayamaz. Bunu ancak pratiğin kendisi yapabilir".[52] Problem teşhis edilir, açıklanır, ama çözüm için bunlar yetmez: Ardından problemin nedenlerinin "yoklaştırılması" için uygun eyleme geçilmesi gerekir. Bhaskar bu "pratik akıl yürütme ve problem çözme modeline" "teşhis – açıklama – eylem modeli" adını veriyor.[53] Burada, örneğin, toplumsal formları konu alıyorsak (mesela fakirlik, kadın cinayetleri, soykırım), söz konusu eylemlilik, toplumsal yapıların (mesela kapitalist üretim biçimi, ataerkil toplumsal cinsiyet düzeni, sömürgecilik) kolektif bir biçimde dönüştürülmesi biçimini de alacaktır. Ancak bu dönüştürücü faaliyetin kendisine ve kendi öznesine dönük bir boyutu da olmalı: Yalnızca kendisi de dönüşmüş ve dönüşen failler anlamlı dönüşümlere yol açabilir. Bhaskar, bu türden özgürleştirici faaliyetleri dönüştürücü, kendisini de dönüştüren, güvene ve dayanışmaya dayalı, bütünleyen (örn. ataerkil toplumsal cinsiyet düzenini kapitalist üretim biçimini muhafaza ederek dönüştürmek mümkün gözükmüyor), derin dönüşümcü (yapısal düzeyde değişimi de hedef alan) ve geçişçi (süreçsel ve geçişken) praksis şeklinde niteliyor.[54]

Yazıyı şu hatırlatmayla bitirelim: Roy Bhaskar'ın diyalektiğinin, hatta bütün felsefi girişiminin amacı, bize insanın özgürleşebileceğini ve insanın tutarsızlaşmadığı ve kendisine yabancılaşmadığı bir hayatın evrensel düzeyde ama somut tekillikler, farklılıklar ve çeşitlilik içinde özgürleşmesi için faaliyet yürütmekten geçtiğini hatırlatmak. Dahası, eğer (tüm öncüllerini ve tüm adımlarını burada sunamadığım) argümanı doğruysa, ürettiği sonuç, "orada bir yerlerdeki" insanlar değil, eyleyen ve söyleyen bütün insanlar, yani hepimiz için *bağlayıcı* da: İnsanın

anlatılara yönelik eleştirisinin kendisi elbette büyük bir anlatı" (The Formation of Critical Realism, s. 128). Diğer yandan, Andrew Collier'in teorik sistem inşası girişimlerine şüpheyle yaklaştığını ve eleştirel gerçekçiliğin bu çabadan imtina etmesi gerektiğini öne sürdüğünü not edelim. (Collier, A. (2002). Dialectic in Marxism and critical realism. A. Brown, S. Fleetwood, & J. Michael (Ed.), *Critical Realism and Marxism*. Routledge, s. 162).

[51] Eleştirel gerçekçiliğin en önemli kavramlarından olan "açıklayıcı eleştiri" kavramının bir sunumu için önceki sayıdaki "Eleştirel Gerçekçiliğe Giriş" başlıklı yazıya göz atabilirsiniz.

[52] Scientific Realism and Human Emancipation, s. 127.

[53] Dialectic: The Pulse of Freedom, s. 243.

[54] Dialectic: The Pulse of Freedom, s. 248.

evrensel özgürleşmesi, en temel faillik biçimlerimiz ya da iletişim edimlerimizde dahi örtük olarak varsayılır ve dolayısıyla her edimimiz bizi herkesin özgür gelişimi için her kişinin farklı biçimler ve içerikler alabilecek özgür gelişiminin bir koşul olduğu bir toplum için gösterilen kolektif çabaya bağlamalıdır. Bir sonraki edimimizde ve bir sonraki sözümüzde bunu hep birlikte hatırımızda tutmamız umuduyla...

Okuma Önerileri[55]

Roy Bhaskar, her büyük filozof gibi, okumanın yoğun emek gerektirdiği ama okurdan aldığı emeğin karşılığını okura misliyle veren bir yazar.

Bhaskar'ın diyalektik dönem eserleri henüz Türkçeye çevrilmiş değil. Türkçede bildiğim kadarıyla tümü "temel eleştirel gerçekçilik" dönemine ait üç kitabının çevirisi bulunmakta: Sami Oğuz'un çevirisiyle *Gerçekçi Bilim Teorisi* (*A Realist Theory of Science*), Beyza Sümer Aydaş'ın çevirisiyle *Gerçekliği Geri Kazanmak* (*Reclaiming Reality*) ve Vefa Saygın Öğütle'nin çevirisiyle *Natüralizmin Olanaklılığı* (*The Possibility of Naturalism*).

İngilizce okuyabilecek okurlar için de bazı önerilerde bulunayım.

Roy Bhaskar'ın aşkınsal gerçekçiliği için başlıca eseri *A Realist Theory of Science*; eleştirel natüralizmi için başlıca eseri *The Possibility of Naturalism*; açıklayıcı eleştiri kuramı için başlıca eseri *Scientific Realism and Human Emancipation*; diyalektik eleştirel gerçekçiliği için başlıca eseri *Dialectic: The Pulse of Freedom* ve metagerçeklik felsefesi için başlıca eseri *The Philosophy of Metareality: Creativity, Love and Freedom* olarak sıralanabilir.

Bhaskar'ın eleştirel gerçekçiliğin tüm aşamalarını ele alan *Enlightened Common Sense: The Philosophy of Critical Realism* adlı kitabı eleştirel gerçekçiliğe en iyi ve en kapsamlı giriş metni sayılabilir.

Temel eleştirel gerçekçiliğe girişi kolaylaştırabilecek en iyi ikincil kaynak hala Andrew Collier'in *Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy* adlı kitabı. Andrew Collier yalnızca Roy Bhaskar'ın düşüncelerini aktarmakta usta bir yorumcu değil, başlı başına önemli ve yaratıcı bir teorisyen: Bilginin nesnelliğini savunan *In Defence of Objectivity* ve etiğe gerçekçi bir zemin öneren *Being and Worth* başlıklı orijinal çalışmaları özel olarak eleştirel gerçekçi literatüre, daha genel olarak bilim felsefesi ve ahlak felsefesine önemli katkılar içerir.

Margaret Archer, Roy Bhaskar, Andrew Collier, Tony Lawson ve Alan Norrie'nin ortak editörlüğüyle hazırlanan *Essential Readings* (Temel Okumalar) başlıklı

[55] Bu bölümü küçük birkaç değişiklik haricinde derginin önceki sayısında yayımlanan "Eleştirel Gerçekçiliğe Giriş" başlıklı yazımın okuma önerilerinden aktarıyorum.

kitap, eleştirel gerçekçiliğin temel ve diyalektik aşamalarından iyi bir metin seçkisi. Ayrıca kitabın genel giriş metni ve her kısım için yazılan ayrı giriş metinleri eleştirel gerçekçiliğin temel fikir ve kavramlarını sunmakta başarılı kaynaklar.

Mervyn Hartwig'in başlıca yazarlığını ve editörlüğünü yaptığı *Dictionary of Critical Realism* de bana kalırsa sadece önemli bir referans eser değil, eleştirel gerçekçiliğin karmaşık kavramsal bütünlüğündeki tutarlılığı ve derinliğini sergileyen etkileyici bir çalışma. Hartwig'in eleştirel gerçekçiliğin başlıca akademik dergisi *Journal of Critical Realism*'in (JCR) ve öncesinde *Alethia*'nın kurucu editörü olduğunu not düşeyim.

Halen yayımlanmaya devam eden disiplinlerarası bir beşeri ilimler ve sosyal bilimler dergisi olan JCR, eleştirel gerçekçiliğin farklı disiplinlerde nasıl uygulandığını araştırmak isteyenler için önemli olabilecek bir bilgi birikimi barındırıyor. Jamie Morgan'ın eleştirel gerçekçiliğin (bu yazıda da isimleri geçen) önemli kuramcıları ile yaptığı, dergide çoğu açık erişimle yayımlanan röportajları faydalı perspektifler sağlayabilir.[56]

Diyalektik eleştirel gerçekçiliğe ilgi duyanların başvurabileceği en önemli ikincil kaynak (Hartwig'in sözlüğüyle birlikte) Alan Norrie'nin *Dialectic and Difference* adlı kitabı. Alan Norrie eleştirel gerçekçi bazı temaların izini hukuk teorilerinde süren başlı başına önemli bir teorisyen. *Rethinking Criminal Justice* başlıklı kitabı da Cambridge University Press'ten geçtiğimiz sene (2025) çıktı.

Eleştirel gerçekçiliğin önemli figürlerinden bir diğeri elbette sosyolog Margaret Archer. Archer sosyal teoriyi ilgilendiren hemen hemen her konuda nitelikli çalışmalar üretmiş bir kuramcı. Yapı ve fail ilişkisini, öznelliğin kurulumunu, yapısal dönüşümleri ve düşünümselliği (İng. *reflexivity*) araştıranlar için *Realist Social Theory, Being Human* ve *The Reflexive Imperative in Late Modernity*'nin başlıca eserleri olduğunu söyleyebiliriz. Centre for Social Ontology geçtiğimiz günlerde Archer'ın kapsamlı bir bibliyografyasını yayınladı: https://socialontology.org/people/margaret-archer/publications/. JCR'da da Archer'a adanacak bir özel sayının hazırlıkları sürmekte.

Eleştirel gerçekçilik okumalarını farklı alanlara doğru çeşitlendirmek isteyen okurlara JCR'ın yanı sıra eş-editörlerinden biri eleştirel gerçekçi sosyolog Douglas Porpora olan *Journal for the Theory of Social Behaviour* dergisini ve Routledge'daki *Critical Realism* başlıklı kitap serisine göz atmalarını da önerebilirim.

Critical Realism Network'ün (https://criticalrealismnetwork.org) ve International Association for Critical Realism' (https://www.criticalrealism.org) internet siteleri de özellikle başka araştırmacı ve okurlarla bağlantı kurmak isteyenler için faydalı bilgiler barındırıyor.

[56] JCR'da yayımlanan röportajların güncel listesine şuradan ulaşılabilir: *Interviews*. (t.y.). Critical Realism Network. https://criticalrealismnetwork.org/interviews/

Kaynakça

Archer, M. (2004). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge University Press.

Archer, M. S. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511557675

Archer, M. S. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139108058

Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T., & Norrie, A. (2013). *Critical Realism: Essential Readings*. Routledge.

Aristoteles. (1996). *Metafizik* (Ahmet Arslan, Çev.). Sosyal Yayınlar.

Barnes, J. (1982). *The Presocratic Philosophers*. Routledge, s. 124.

Bhaskar, R. (1981). Dialectic. W. F. Bynum, E. J. Browne, & R. Porter (Ed.), *Dictionary of the History of Science*. Macmillan Education UK.

Bhaskar, R. (1998). *The possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. Routledge.

Bhaskar, R. (2002). *The Philosophy of Meta-Reality: Creativity, Love and Freedom*. Routledge.

Bhaskar, R. (2008). *A Realist Theory of Science*. Routledge.

Bhaskar, R. (2008). *Dialectic: The Pulse of Freedom*. Routledge.

Bhaskar, R. (2009). *Scientific Realism and Human Emancipation*. Routledge.

Bhaskar, R. (2009). *Scientific realism and human emancipation*. Routledge.

Bhaskar, R. (2010). *Plato Etc.: Problems of Philosophy and Their Resolution*. Routledge.

Bhaskar, R. (2013). *Natüralizmin Olanaklılığı* (V. S. Öğütle, Çev.). Pratika Kitap. https://www.nadirkitap.com/naturalizmin-olanakliligi-roy-bashkar-kitap20515917.html

Bhaskar, R. (2015). *Gerçekliği Geri Kazanmak: Çağdaş Felsefeye Eleştirel Bir Giriş* (B. Sümer Aydaş, Çev.). Nota Bene Yayınları.

Bhaskar, R. (2016). *Enlightened Common Sense: The Philosophy of Critical Realism* (M. Hartwig, Ed.). Routledge.

Bhaskar, R. (2017). *The order of natural necessity: A kind of introduction to critical realism* (G. Hawke, Ed.). CreateSpace Independent Publishing Platform.

Bhaskar, R. (2018). *Gerçekçi Bilim Teorisi* (S. Oğuz, Çev.). Akılçelen Kitaplar.

Bhaskar, R., & Hartwig, M. (2010). *The Formation of Critical Realism: A Personal Perspective*. Routledge.

Collier, A. (1994). *Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. Verso.

Collier, A. (2001). Real and Nominal Absences. J. Lopez & G. Potter (Ed.), *After Postmodernism: An Introduction to Critical Realism* (ss. 299-310). The Athlone Press.

Collier, A. (2002). Dialectic in Marxism and critical realism. A. Brown, S. Fleetwood, & J. Michael (Ed.), *Critical Realism and Marxism*. Routledge.

Collier, A. (2004). *In Defence of Objectivity: On Realism, Existentialism and Politics*. Routledge.

Collier, A. (2005). *Being and Worth*. Routledge.

Guthrie, W. K. C. (1965). *A History of Greek Philosophy. Volume II, The Presocratic Tradition from Parmenides to Democritus*. Cambridge University Press. s.13-14.

Hartwig, M. (Ed.). (2007). *Dictionary of Critical Realism*. Routledge.

İnkişaf. (2026). Nişanyan Sözlük. Alıntılandığı tarih 11 Şubat 2026, bağlantı https://www.nisanyansozluk.com/kelime/inki%C5%9Faf

Interviews. (t.y.). Critical Realism Network. Alıntılandığı tarih 23 Mart 2026, bağlantı https://criticalrealismnetwork.org/interviews/

Marx, K. (1982). *Capital* (C. 1). Penguin.

Marx, K., & Engels, F. (2018). *Komünist Manifesto* (Bora, Tanıl, Çev.). İletişim Yayınları.

Melamed, Y. Y. (2012). "Omnis determinatio est negatio": Determination, negation, and self-negation in Spinoza, Kant, and Hegel. E. Förster & Y. Y. Melamed (Ed.), *Spinoza and German Idealism* (ss. 175-196). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139135139.011

Mueller, G. E. (1958). The Hegel Legend of "Thesis-Antithesis-Synthesis." *Journal of the History of Ideas*, *19*(3), 411–414. https://doi.org/10.2307/2708045

Norrie, A. (2007). Dialectical Critical Realism. M. Hartwig (Ed.), *Dictionary of Critical Realism* (ss. 130–138). Routledge.

Norrie, A. (2010). *Dialectic and Difference: Dialectical Critical Realism and the Grounds of Justice*. Routledge.

Norrie, A. (2012). The Scene and the Crime: Can Critical Realists Talk About Good and Evil? *Journal of Critical Realism*, *11*(1), 76-93. https://doi.org/10.1558/jcr.v11i1.76

Norrie, A. (2025). *Rethinking Criminal Justice: Punishment, Abolition and Moral Psychology*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108781329

Özmen, O. (2025). Eleştirel Gerçekçiliğe Giriş: Bir Özgürleşme Felsefesinin Kurucu Kavramları. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı: 78*, ss.413-433. https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/10/38.elestirel-gercekcilik-onur-ozmen.pdf

Peters, F. E. (1967). *Greek philosophical terms: A historical lexicon*. NYU Press.

Preus, A. (2015). *Historical Dictionary of Ancient Greek Philosophy*. Bloomsbury Publishing USA.

Scott, David, ve Roy Bhaskar. (2015). *A Theory of Education*. Springer International Publishing.

Shalash, F. (2026, Mart 15). Israeli forces kill two children and their parents in West Bank. *Middle East Eye*. https://www.middleeasteye.net/news/israeli-forces-kill-two-children-and-their-parents-west-bank

Urmson, J. O. (1990). *The Greek Philosophical Vocabulary*. Duckworth.

DİSİPLİNLERARASI

Arkeolojinin Arkeolojisi

İsmail Gezgin[1]

Arkeolojinin eşelediği *geçmiş* henüz geçmemiştir. Bugünle diyalektik bir ilişkide sürekli şimdiki zamana çekiştirilir. Taştepeler uygarlığıyla birlikte tarihselliğe düşen insanın şimdiki zamandaki konumunu güçlendiren köklerin besleyicisi olan geçmiş, hep bugünden hareketle gün ışığına çıkarılır. Bugün ise her gün yenilenir, güncel problemleri, ihtiyaç duyduğu geçmişle birlikte süreçsel bir değişkenlik içindedir. Zamanın değişkenleriyle birlikte bugünden geçmişe atılan bakış ve ona dair soruların farklılaşması, geçmişten devşirilen yanıtların/bilgilerin değişmesi geçmişin sabit olmadığını, geçip bitmediğini, güncel sorularımıza göre sürekli bir dönüşüm içinde olduğunu gösterir. Bu yüzden geçmiş ve bugün arasındaki arkeolojik ilişkiden elde edilen bilgi, doğası gereği nesnel, evrensel ve zamansal bir doğruya işaret etmez.

Arkeologlar da diğer araştırmacılar gibi içinde bulundukları sosyal ve siyasal koşulların tanıklığını yapar, onlardan bağımsız değildir. Bu yüzden geçmişe yöneltilen ve araştırmalara yön veren sorular, zamanın ruhunu inşa eden iktidarın ihtiyacını karşılamayı hedefler. Bilgi ile iktidar arasındaki ilişki araştırma ve yürütücülerinin motivasyonunu sağlar. İktidar bilir ki bilgi, başkaları üzerine yüklenen bir iktidardır ve diğerlerini bilmek ve tanımlamak adına hiyerarşik bir dizilimde özne olmanın yollarını açar. Daha doğru bir ifadeyle iktidar, özneler üretir ve onlar sayesinde ulaştığı bilgiyle bireyleri yaratır; sosyal yaşamı, toplumsal düzeni ve değerleri dizayn eder. Birey, iktidarın hem üreticisi hem de yayıcısıdır. Arkeoloji, bilgi-iktidar ve özne ilişkisinde işleyişi geçmişten alarak bugüne getiren disiplinlerden biridir. İktidarın geçmiş bilgi ihtiyacının karşılanmasına aracılık ederek soruların ve bilgi ihtiyacının da farklılaşmasından hareketle geçmişin yeniden inşa edilmesini olanaklı kılar. Aynı geçmiş farklı yaklaşım ve ideolojilerle birden fazla açılım sunan, esnek tepkiler veren bir bilgi nesnesine dönüşür.

Tüm bunlar dikkate alındığında geçmişe yönelik "bilimsel, nesnel, evrensel ve tüm coğrafyayı ve zamanı kapsayan" bir arkeoloji fikri daha en başından çöker.

[1] isml.gezgin@gmail.com

Arkeoloji hiçbir zaman tarafsız ve nesnel bir bilim olmamıştır (Hodder ve Hutson, 2010). Arkeolojik çalışma daha karar aşamasından itibaren teorik, ideolojik ve kültürel varsayımlar ve ön bilgiler içerir. Bunlardan bağımsız nesnel, yorumsuz sadece veri toplayan bir arkeoloji mümkün değildir. Bilimsellik iddiasıyla yapılan pek çok arkeolojik çalışma, zamanın iktidarının ihtiyacından kaynaklanan bilgi arayışına veri taşıyarak önemli sonuçlara yol açabilecek yanlış sonuçlar üretmiştir. Örneğin 19. yy'daki uluslaşma sürecinde yapılan etnik kimlik ve ari ırk tartışmalarına felsefenin yanı sıra en büyük katkıyı arkeolojik araştırmalar sağlamıştır. Arkeolojik kültürleri yüzyılın etnik kimlikleriyle ilişkilendirip Germenleri ari ırk olarak konumlandıran Arkeolog Gustaf Kossina ve onun çizgisinden ilerleyen pek çok Alman arkeolog, Nazi Partisi'nin ırkçı politikalarının şekillenmesinde rol oynayan veriler üretmişti (Kossina, 1911). Türkiye de bu etnik tartışmalardan etkilenmiş, Türklerin beyaz "ari ırk" sınıfına mensup olduğu ve uygarlığın kuruluşunda ciddi bir rol üstlendiği iddiasıyla Sümerler ve Hititlerle genetik bağı kurulmaya çalışılmıştı. Sümerbank ve Etibank gibi ilk kuruluşlar ismini bu etnik bağlantılardan almıştı. Ankara'da 1925 yılında kurulan Antropoloji ve Tetkikat Merkezi tarafından mezarlardan toplanan kafataslarıyla Türk etnik kimliğinin fiziksel özellikleri çıkarılmaya çalışılmıştı. Bu tartışmalar 1932 yılında toplanan I. Türk Tarih Kongresi'nde önde gelen bilim insanları tarafından tartışılmıştı (Birinci Türk Tarih Kongresi, 2010). Avrupa'da Almanlar başta olmak üzere kafataslarını kumpaslarla ölçen ırkçı ideolojiler referanslarını bilimden alıyor, doğru yaptıklarından şüphe dahi duymadıkları gibi vardıkları sonuçlar üzerinden soykırımlar organize ediyorlardı. İki büyük dünya savaşı ve milyonlarca insanın ölümüne, kentlerin, ülkelerin yıkılıp harabeye dönüşmesine neden olan ve gücünü arkeolojik araştırmalara yaslayan bilimsel ideoloji, 1960'lardan itibaren ciddi bir eleştiriye tabi tutulmuştu (Trigger, 1989).

Lewis Binford'un liderliğini yaptığı tartışmalar, arkeolojiyi daha evrensel bir disiplin haline getirmeyi hedefliyor, önceki bilimsel yaklaşımları şiddetle eleştiriyor, bilimdışı buluyordu. *Süreçsel arkeoloji* (processual archaeology) adıyla öne çıkan bu akım, arkeolojiyi doğa bilimlerine yaklaşmaya ve onun bilimsel metodolojisini üstlenmeye teşvik ediyordu. Bu düşünsel yaklaşım kültürün, teknoloji, ekonomi ve sosyal organizasyon gibi alt birimlerden meydana geldiğini, hepsinin çevre koşulları içinde oluştuğunu ve çevresel baskılar nedeniyle adaptif davranışlar geliştirmek yoluyla değiştiğini ileri sürüyordu. Bu arkeolojik düşünce genellenebilir modeller olduğu düşüncesini savunarak evrenselliğe işaret ediyordu. Araştırmacının nesnelliğini zorunlu tutan süreçsel arkeoloji teorisi bilimsel bilgiye ancak bu şekilde ulaşılabileceğini iddia ediyordu. Arkeolojiye bilimsel nitelikler kazandırabilmek için de nicel ölçü sistemleri, deneyler, modelleme analizleri önerilerek yoruma dayalı öznel yaklaşımlardan uzak durulması tavsiye ediliyordu. Sembolizm, inanç gibi meseleler doğa bilimlerinin temel kriterlerinden olan test edilip ölçülmeye uygun olmadığı için önemsiz kılınıyordu (Binford, 1962; 1965; 1977; Clarke, 1968; Flannery, 1968; Trigger, 1989). Bu yüzden insan davranışlarını evrensel yasalarla açıklamaya çalışan, yerelliğe, kültürel anlama ve içinde bulunulan ideolojiye karşı körlük

geliştiren arkeolojik çabalar büyük sorunlara neden olmuştu. Kültürel farklılıkları, kimlikleri ve cinsiyetleri görmezden gelen bu yaklaşım, içinde bulunduğu ideolojiden beslenerek insanları da fazla indirgemeci bir tarzda ele almıştı.

Arkeoloji, içinden geçtiği zaman dilimlerinin tanıklığını yaparak kendi devinimini sürdürdü. Dünyada gelişen 68 kuşağı hareketi ve modernizm tartışmaları elbette bu bilimin bilimsellik anlayışını da etkiledi ve pozitivizmin sınırlarını çizdiği süreçsel arkeoloji eleştirilerden üzerine düşen payı aldı. Felsefe ve onun etkisinde gelişen antropolojinin de katkısıyla 1980'li yıllarda *post-süreçsel arkeoloji* (post processual archaeology) adı altında yeni bir yaklaşım gündeme geldi. Ian Hodder'ın öncülüğünde Michael Shanks, Christopher Tilley ve Daniel Miller gibi araştırmacılar, süreçsel arkeolojinin nesnellik, çevresel belirlenimcilik ve bilimsellik iddialarına şiddetli bir eleştiri getirerek *çoklu arkeolojik düşünce*nin önünü açtılar.

Arkeolojinin nesnel değil yorumsal olduğunu ileri süren *post-süreçsel arkeoloji*, arkeolojik eserin üretimi sırasında yüklendiği anlamın binlerce yıl sonra okunması çabasını, *yorumlayıcı* (interpretive) bir arkeolojik eylem olarak kabul eder. Çünkü bunca yıl sonra arkeolojik nesneye yeniden anlamını veren şey, arkeoloğun öznel kültürel birikimi ve ideolojik yaklaşımıdır. Hodder'ın deyimiyle ideoloji, arkeoloğun elindeki malanın ucundadır. Ne yönde hareket edeceğini arkeoloğun ideolojisi ve yaklaşımı belirler. İnsan-doğa ilişkisiyle sınırlanamayacak kültür; semboller, inançlar, kimlikler, ideolojiler, cinsiyet, emek ve güç ilişkileri taşır. Bunun değerlendirilmesi ise ancak yorumlayıcı bir süreçle mümkün olabilir. Geçmiş ve arkeolojik nesneler, ele alınma zamanının koşullarına göre sürekli yeni anlamlar yüklendiklerinden ne evrenseldirler ne de genelleştirilebilirler. Her kültür kendi yerelliği ve bağlamı çerçevesinde değerlendirilir. Post-süreçsel arkeoloji, bu iddialarıyla arkeoloji biliminin körlük geliştirdiği, karanlıkta bıraktığı pek çok konuya varlık alanı açmıştır. Her şeyden önce çoklu bir disipliner yaklaşımla, her bir maddi kültüre özgü araştırma dizaynı öneren post-süreçsel arkeoloji "*küpün ön yüzü sorununu*" arkeolojinin ve arkeoloğun konumuna bağlamıştır. Üretim süreçlerinde olduğu gibi yorum sürecinde de maddi kültüre anlam yüklenmesinde ideoloji, iktidar ve güç ilişkileri, cinsiyetçilik, sınıf, emek ilişkileri, inanç ve dil gibi pek çok etken rol oynar. Bu yüzden de sadece arkeolojik nesneler değil arkeoloji ve arkeologlar da rasyonel figürler olmaktan uzaktır ve taşıdıkları inanç, dil, duygu, cinsiyet ve ideoloji gibi unsurlar nedeniyle yorumların çoklu olması kaçınılmazdır. Ancak bu yorumlar keyfî yorumlar değildir. Yorum, tek bir doğru olmadığı düşüncesinden hareketle, arkeolojik nesnenin bağlamıyla tutarlı her bir bileşenle ilişkilendirilmiş bir bütünlük ve etik sorumlulukla yapılmalıdır (Hodder, 1985; 1991; 1992; Shanks ve Tilley, 1987a; 1987b; Miller, 1987; Hodder ve Hutson, 2010).

Radikal Eleştirinin Devreye Girmesi: Marxist ve Feminist Arkeoloji

Yukarıda özetlenen eleştirel yaklaşımlar *feminist arkeoloji* ve *Marxist arkeoloji* gibi farklı perspektiflerin de önünü açmıştır. Hümanizmin evrimselci, cinsiyetçi, ırkçı yaklaşımlarıyla birlikte hareket eden arkeolojide, özellikle *feminist* ve *Marxist* yaklaşımlar, arkeolojik nesnenin anlamı sorununa büyük katkıda bulunmanın yanı sıra, bir üretim biçimi olarak cinsiyetçi, ırkçı emek ilişkileriyle yürüyen arkeoloji bilimi hiyerarşisinde de kırılma yaratmıştır.

Arkeolojide Marxizm, dünya siyaseti, özellikle de Rusya üzerindeki etkileri nedeniyle çok erken bir tarihten itibaren araştırmalar ve geçmişi ele alma biçimleri üzerinden tartışılmaya başlanmıştı. *Sovyet Arkeolojisi* olarak da isimlendirilebilecek bu dönem çalışmalarında klasik Marxizm kavramlarıyla geçmişe yönelik okumalar yapılıyordu. Geçmiş, *tarihsel materyalizm* üzerinden üretim ilişkileri, *alt-yapı* ve *üst-yapı* üzerinden ele alınıyordu. Gordon Childe, Neolitik Dönem kültürel dönüşümleri *Neolitik Devrim*, ardından gelen kentleşmeyi *Kentsel Devrim* kavramıyla dolaşıma sokmuştu (Childe, 1950; 1958).

Batı dünyasının bu tartışmaya dahil olması ise 1960'lı yıllarla birlikte başladı. Özellikle 1980 sonrasında Post-Marxizm tartışmaları arkeolojiye de yansımış ve eleştirel bir yaklaşımla alt-yapı ve üst-yapı diyalektiği sorgulanır olmuştu (McGuire, 1992). Anlam üretiminde yok sayılan öznenin, ideolojinin ve sembolizmin rolü gibi unsurlar öne çıkarılmaya başlanmıştı. Feminizmin etkisiyle cinsiyet rolleri, kadının üretimdeki emeği gibi konular da tartışmaya dâhil olmuştu. Sınıf çatışmaları olarak tanımlanan eşitsizliklerin doğallaştırılması tartışılır hale gelmiş, tüm meselelerin ekonomik ilişkilerle açıklanmasının indirgemeci bir yaklaşım olduğu, Marxist tarihselliğin evrensel olmadığı ve kapitalizm öncesi alternatif örgütlenmelere sahip toplumların varlığı gündeme taşınmıştı (Rowlands, 1987; Johnson, 1999; Tilley, 1989).

*Feminist hareket*le birlikte arkeolojide de cinsiyet rolleri, erkek egemenliği, kadının görünmezliği gibi meseleler gündeme geldi. Özellikle Maria Gimbutas'ın (1982; 1991) ana tanrıça vurgusunun katkı sağladığı feminizmin arkeolojiye yansıması daha farklı oldu. Margaret Conkey ve Joan Gero (1991; 1997) gibi isimlerin ön plana çıktığı feminist arkeoloji, bir fanteziden öteye gitmeyen "*kadın egemen bir geçmiş*" aramanın ötesinde, arkeolojinin eril bilgi üretimine itiraz etmişti. Çünkü onlar, arkeologların da geçmişe bakışlarında diğer tüm alanlarda olduğu gibi cinsiyetçi bir tutum sergilediklerini düşünüyorlardı. Erkeklerin daha görünür ve aktif, kadınların ise daha pasif ya da görünmez kılındığını fark etmişlerdi. Cinsiyetçi bir bakış zaten arkeolojinin nesnel bir bilim olmadığının göstergesiydi. Bu eril yaklaşım geçmişte sadece erkek varlığını ve eylemini görüyor, kadınları indirgemeci bir doğa eşleşmesiyle etkisizleştiriyordu. Cinsiyet rollerine uygun kategoriler yapan arkeoloji, avcılığı, silahı, alet yapımını ve aklı erkeğe bahşederken, kadınlığı klasik cinsiyet rollerine mahkûm ediyor, onların varlığını ve emeğini görmezden geliyordu (Tringham, 1991; Joyce, 2000; 2008; Meskell, 1996, 2005; Wylie, 1991; 2007; Moser, 1998; 2010).

Sonraları Judith Butler gibi feminist teorisyenlerin etkisiyle, toplumsal cinsiyet rollerinin bedensel ve biyolojik bir gerçekliği olmadığı, cinsellik ve cinsiyetin egemen güçler tarafından bedenlere kadın kimliği olarak atandığı ileri sürüldü. Bu yaklaşım, feminist hareketin, arkeolojik araştırmalardaki cinsiyetçi tutumları da tartışmaya dâhil etmesine yol açtı. Arkeolojik kazı ve araştırmalara kimlerin yön verdiği, bilimsel yayınlarda kimlerin isimlerinin geçtiği, kadın arkeologlara dayatılan iş bölümünün cinsiyetçi olduğu gibi sorular böylelikle tartışılmaya başlandı. Erkek egemen bilgi üretimine karşı cinsiyet rolleri tartışması merkeze taşınmış oldu (Conkey ve Gero, 1991).

1990'lardan itibaren arkeolojideki feminist yaklaşımlar bir hayli çoğaldı. Arkeolojinin eril bir dil ve perspektifle *büyük bilim adamları* tarafından cinsiyetçi bir yaklaşımla yapılmasını reddedenlerin sayısı her geçen gün arttı, çoklu anlamlar ve anlatıları vurgulayan yayınlar sıklaşmaya başladı. Cinsiyet rollerinin ötesinde beden, kimlik ve cinsellik gibi meseleleri de tartışmaya dahil eden *queer teori* de arkeolojik araştırma sürecine katıldı. Arkeolojik anlam üretiminin ikili cinsiyet rolleri üzerinden yapılmasını kabul etmeyenler *üçüncü kimlik*, *norm-dışı bedenler* ve *akışkan kimlikler*in varlığını vurguladılar (Wylie, 1991; 2007; Moser, 1998; 2010; Joyce, 2000; Dawson, 2000; Voss, 2008). Feminist arkeolojinin yaklaşımları da bir süre sonra eleştiriye tabi tutulmaya başlandı. Batı merkezli feminizmin kendini evrensel bir yasa gibi dayatmasına karşı çıkan Meskell (2005), bu konuda yerelliğin göz ardı edildiğini ileri sürdü ve alternatif olarak özellikle post-kolonyal yerel feminizmlere işaret etti.

Türkiye'de Arkeolojik Teori Tartışmaları

Türkiye'nin tüm bu tartışmaların dışında kalması ilginç bir durumdur. Bunun bir nedeni disiplinlerarasılığa izin vermeyen akademik örgütlenme biçimidir. Multidisiplinerliğin güçlüğü bunda rol oynasa da asıl sebep teorinin gereksiz bulunması gibi görünüyor. Hodder ve Hutson, 1986 yılında yayımlandığında dünyada büyük tartışma yaratan ama Türkçeye 2010 yılında çevrilen *Geçmişi Okumak* (Reading The Past) kitabının önsözünde şu cümlelere yer vermiş (Hodder ve Hutson, 2010, s. 13):

> *İlgili olduğum ve genellikle post-süreçsel arkeoloji olarak adlandırılan kuramsal yaklaşım Türkiye'de pek fazla bilinmiyor ya da benimle çok fazla tartışılmadı. Çatalhöyük'te yaptıklarımızın pek çok yönden post-süreçsel yaklaşımı sergilediğine inanıyorum. Belki de bu nedenle Türkiye'de post-süreçsel arkeoloji kuramı hakkında bir kitaba ihtiyaç yok*…

Gerçekten de Türkiye'den hiçbir arkeolog bu tartışmalara katılmamıştı. Teorideki bu tartışmalara uzak kalmak arkeolojik uygulamaları daha muhafazakâr bir tutuma sürükledi. 19. yy. sonlarında Batı'dan ithal edilen arkeoloji bilimi o günlerin ideolojisini terk etmekte zorlanmış, sonrasında ise Avrupa ve Amerika merkezli tartışmaları hep uzaktan takip etmişti.

Sınıf, Arkeoloji ve Ötekiler: Eleştirel Bir Bakış

Geçmişe ve geçmişteki yaşama ulaşmak, maddi olanla yaşamsal ve hatta düşünsel olan arasındaki ilişkiyi kurmak için çoklu bir yaklaşım hedefleyen arkeolojinin, zamanın derinlerinden elde ettiği her bir nesne, geçmiştekinin en azından bir parçasını günümüze ulaştıran bir anlam taşıyıcısıdır. Arkeoloğun yaptığı, geçmişten gelen bu anlam yüklü nesneyi bir metin gibi okumak, ait olduğu geçmişin anlam dünyasına dair çıkarımlarda bulunmaktır. Üretim sürecinde pek çok değişkenle nesneye yüklenen anlam ve ideolojiyi günümüzde okuyup anlayabilmek, arkeoloğun işinin zorluğunu gösterir. Bu durumda da arkeolojik nesnenin yüklendiği, günümüze taşıdığı anlam ve ideolojinin ne olduğu önem kazanır. Zira çok uzun bir süredir temel paradigmaları değişmemiş eski bir "uygarlığın" içindeyiz.

Yerleşik tarım kültürünün zemininde kurulan bu uygarlığın tüm ideolojik, düşünsel ve inançsal izdüşümleri arkeolojik nesneye yansımaktadır. Önce yerleşik yaşama geçen, ardından tarımsal üretime başlayan, kentleşme ve ticaretin de katılımıyla giderek daha küresel bir hacim kaplayan bu uygarlığın sonlarına yaklaşılsa da, onun dikte ettiği yaşam biçiminin ağırlığı halen devam etmektedir. Her şeyden önce tarımsal kültürün zorunlu hale getirdiği *çalışma* kavramı iktidarla karşılaşınca *emeğin kontrol edilmesi*ne dönüştü. Sınıflı toplum yapısını oluşturan artı ürün, üretim araçları ve mülkiyet gibi değişkenler, ayrıcalıklı sınıfların kontrolünde bir yaşam kültürü meydana getirdi. Birlikte yaşamın ve kalabalıkları daha iyi kontrol etmenin yolu, bireylerin bedenini ikili cinsiyete mahkûm ederek *heteroseksüel* ve *seksist* bir uygarlığa dönüşmekte bulundu. Kurdukları yerleşimlerin merkezlerine yerleştirdikleri dev tapınaklarla *inancı siyasallaştırıp* tanrıları yaşama dâhil eden iktidardaki azınlığın saraylarında kurguladıkları ideoloji, başta mimari olmak üzere tüm maddi kültür kalıntılarına yansıdı. Tüm bu toplumsal kuruluş, tanrılarıyla birlikte inancı da yanına alan iktidarın gücünü vurgulayan, onun propagandasını yapan kent planları, nesneler, simgeler ve anıtlarla mümkün oldu. Bugün ören yerlerinde arkeologların karşılaştığı eski eserler bu ataerkil, sınıfçı, cinsiyetçi ve ırkçı ideolojinin taşıyıcılarıdır.

Özellikle de kentsel mimaride daha dayanıklı ve kalıcı malzemelerin kullanılmaya başlandığı dönemlerden itibaren tüm ideolojik unsurlarıyla azınlıktaki iktidar sınıfının propagandasını yapan anıtsal ve simgesel unsurlar daha da görünür oldu. Anadolu'nun dört bir yanında antikçağın Hitit, Urartu, Frig, Yunan, Roma gibi kültürlerinin izlerini taşıyan yerleşim yerlerinde tüm problemli unsurlarıyla Antik Çağ'ın iktidarının sembolleri daha anıtsal bir hâl aldı. Özellikle de Yunan ve Roma dönemi kalıntılarının, binlerce yıl önce kendilerine yüklenmiş ideolojiyi tüm görkemiyle günümüze taşıdığı söylenebilir (Gezgin, 2024). İlginçtir, belki de binlerce yıl önceki ideolojinin hâlâ devam etmesinden kaynaklanan bu güç sembolizmi arkeoloji bilimine de yansımıştır. 17 ve 18. yy.'ların burjuva evlerini, şatolarını süslemeyi amaçlayan eski eser koleksiyonculuğu, estetik, güç ve iktidar unsuru taşıyan eski eserlerin önemini artırdı. Arkeolojinin bilimsel kriterlere

kavuştuğu, müzelerin ve kazı alanlarının teşhir edilmeye başlandığı dönemlerde de aynı nitelikte eski eserlerin *bulunması* önem kazanırken, bulan, keşfi yapan arkeoloğun da ideolojisi parlatılmaya başlandı. Türkiye özelinde, bilim felsefesi tartışmalarından uzak kalmak, eski eser merkezli bir arkeolojiyi güçlendirdi ve arkeologlarda da ideolojik bir körlük yarattı. Kime, hangi sınıfa ve ideolojiye hizmet ettiğinden, bilgiyi hangi iktidara taşıdığından habersiz arkeoloji ekipleri, fallik kültürlerin ideolojilerinin propagandasını yapan eserleri bulup yücelterek sergilemeye ve sunmaya devam ettiler. Çünkü eserin binlerce yıl önce yüklendiği ideolojiyle, onu bulmanın ve/veya açığa çıkarmanın arkeoloğa verdiği iktidar aynı kaynaktan beslenmektedir. Sonuna gelindiği görülse de aynı iktidarî uygarlığın içinde yaşamaktayız.

Özellikle Anadolu'nun Akdeniz ve Ege Denizi kıyılarında yoğunlaşan kahverengi tabelalar takip edildiğinde bu dönemlere ait pek çok yaşam alanı, kent ve anıt görmek mümkündür. Ancak bu yaşam alanlarında yapılan arkeolojik çalışmaların hemen hepsinde ortak bir nokta vardır. Antik kentlerin rehberliğini yapan tabelalar, ziyaretçileri iktidar göstergeleri olan idari ve kamusal alanlara yönlendirir. Çünkü kentlerin sadece bu bölümleri kazılıp gün ışığına çıkarılmıştır. Bunun sebebi kentin, estetik değeri olan güç, iktidar, inanç ve ideoloji taşıyan bölümlerinin ve eserlerinin bu mekânlarda yer almasıdır. Bu kentlerin, mekânların inşa edilmelerinin altındaki motivasyonu, yüklenen ideolojiyi, sınıfçı, cinsiyetçi iktidarî ilişkileri günümüze dek muhafaza edip taşıyan heykeller, anıtlar, tapınaklar, saray ve diğer idari binalar, burjuva ve ayrıcalıklı sınıfın yaşadığı mekânlar, onu kazıp açığa çıkaran arkeoloğun da prestijini artırmakta, ona ayrıcalık bahşetmektedir. Bu anıtları, tapınakları ve estetiği inşa eden emek sınıfının, sergilenen antik kentlerde izi dahi yoktur. Sanki kentler sadece bu alanlardan oluşuyormuş gibi halk denilen nüfusu yok sayan, onların evlerini, yaşamlarını, mutfaklarını estetik ve bakmaya değer bulmayan bir arkeolojik eser hiyerarşisi ve körlük söz konusudur (Gezgin, 2024).

Arkeolojik çalışmalarla açığa çıkarılan bu güç yapılarının hazırlanması, tabelalandırılması ve sergilenmesi, günümüzde izleyenlerin zihnine onları üreten ideolojiyi akıtır. Ören yerlerini ve arkeoloji parklarını ziyaret edenler, farkında olmadan Antik Çağ'dan kalma fallik ideolojileri taşıyan eserler karşısında büyülenirler. Eskiden insanların daha mı güçlü olduğu ya da teknolojinin daha mı gelişmiş olduğu gibi sorularla, geçmişin ideolojilerini yüceltirler. Bu estetiği ve görkemi taşıyan anıtların neyi temsil ettiğini, hangi fallik ideolojinin göstergeleri olduğunu, hangi güç ve sınıf ilişkilerinin sonucunda yapıldığını düşünmeksizin arkeolojik alan ziyaretinin önemli olduğu söyleme dahil edilir. Kimse, bunları kimlerin hangi emek ilişkileriyle yaptığını ve onların nerede ve hangi koşullarda yaşadığını merak etmez. Bütün bu anıtlar yücelttiği insanların, kralların, komutanların, tanrıların isimleriyle özdeşleşir, hatta onların isimlerini çocuklarında yaşatır. İnsanlar, onların ideolojilerini aktaran mitleri dinlerken ve anlatırken kendilerinden geçerler. Kralların hep güçlü, zengin, adaletli, prenseslerin hep güzel, prenslerin hep yakışıklı olduğunu aktaran anlatıların

kendilerine monarşik bir ideoloji övgüsü yaptığını fark edemezler. Çünkü bu uygarlık sınıfçı bir güç uygarlığıdır ve bugün de altta kalanın ezilmesi, yok sayılması normal karşılanır (Gezgin, 2022; 2023; 2024).

Arkeolojik bilginin yayılması ve buluntunun sergilenmesi de bir başka sorunu teşkil eder. Müze ziyaretlerinin ideolojik olduğuna ve ziyaretçilerin düşüncelerini etkilediklerine dair çok sayıda çalışma var. Daha en başından müze ziyaretinin ideolojik bir yanı olduğunu kabul etmek lazım. Müzenin ardındaki gücün hangi ideolojik saiklerle bu organizasyonu yaptığından başlayarak binlerce eser içinde hangilerinin sergileneceğine karar vermek ve nasıl sunulacağını belirlemek de bu ideolojiye hizmet eder. Yukarıda sözünü ettiğim ideolojik körlük burada da kendini gösterir. Müzelerin en nadide eserleri, geçmişin cinsiyetçi, ırkçı, sınıfçı ideolojisini taşıyan ve hatta bu ideolojiyi yücelten eserlerdir. İnsanın varlığını borçlu olduğunu hatırlatan tanrı heykelleri, inancın yaşamın bir parçası olduğunu, yaşamın ve insanın kaynağının dünya dışında aranması gerektiğini dikte eder. İnsanın bir yöneticiye, iktidara ihtiyacı olduğu bilgisini normalleştiren ve tek adam diktatörlüklerini, monarşik, oligarşik yönetimlerin ideolojisini zihinlere akıtan kral heykelleri, ideolojik bir özenle yerleştirilip ışıklandırılırlar.

Dünyadaki yaşam üzerine iktidar kurmayı sağlayan ölüme yüklenen anlamları yücelten, bir fanteziden ibaret öteki dünya fikrini gözlere, akla taşıyan lahitler ve *önemli* insanların mezarları müzelerin en çok ilgi çeken salonlarını oluşturur. Bunca mermeri kimlerin hangi taş ocağından hangi şartlarda çıkardığını, bir heykele dönüşene kadar kaç kişinin emek verdiğini gösteren bir veri bulmak mümkün değildir. Buzdağının görünen yüzü olan burjuva sınıfının temsilini üstlenen eserler, parlak ışıklar altında göze sokulurken müzelerde halk, çalışan kesim, özgür olmayan emekçiler daha teşhirde yok edilirler (Gezgin, 2022).

Arkeoloji, Arkeolojinin Arkeolojisidir

Bugün, geçmiş zamandan süzülüp gelen bir yaşam zamanıdır. Yaşadığımız hayat, tüm değişkenleriyle salt bugünün eseri değildir; bugünün alt ve üst yapıları, içinde yaşayanlar tarafından kurgulanmış ve oluşturulmuş da değildir. Bireyler birer kültür ve anlam dünyası içine doğuyorlar. Kendilerinden önce inşa edilmiş, geçmişin paradigmalarının örüntüleriyle çevrelenmiş bir yaşama uyum sağlamak durumunda kalıyorlar. Kendilerinin karar vermediği bir dili konuşmak, üzerine düşünmedikleri bir tanrının inanırı olmak zorunda kalıyorlar. Binlerce yıl geriye giden köklere sahip bir anlam dünyasına, hızla akan zamanın ruhuna pek de uyum sağlayamayan ahlak yasalarına, kültürel ve geleneksel akışa maruz bırakılıyorlar. Bunun anlamı yaşamın her bir eyleyişinin, her bir detayının binlerce yıl öteye giden geçmişle bağlantısı olduğudur. Bu geçmiş yukarıda da söylediğim gibi iktidardaki azınlıkların örgütlediği, kendi ihtiyaçlarını karşılamak ve ideolojilerini sürdürebilmek için organize ettiği bir geçmiştir. Özellikle inanç, ölü gömme, ahlak, gelenek, cinsiyet rolleri gibi geçim kaynaklarıyla doğrudan ilişkilenen ve değişmesi güç olan uzun soluklu davranış repertuvarları, içinde yaşadığımız

uygarlığın ve bu uygarlığın iktidarını binlerce yıldır ellerinde tutan azınlığın bir kurgusudur (Gezgin, 2025).

Bu durumda arkeolojinin, geçmişe farklı okumalar yaparak bugünle bağlantısını kurmak ve yaşadığımız hayatın hangi ihtiyaç veya davranış örüntüsünden kaynaklandığını açıklamak gibi bir sorumluluğu olduğunu düşünüyorum. Geçmişin kalıntılarını taşıyan yerleşimler, anıtlar ve müzeler toplumsal eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin failini açığa vuracak şekilde dizayn edilip onları birer ibret anıtı olarak sergileyecek bir ideolojiyle ziyarete açmalı. Şimdi ve gelecekte daha eşitlikçi, barışçıl, sınıfsız, paylaşımcı bir yaşam kurabilmek için kültürün her türlü ürünündeki ideoloji ve güç ilişkilerini arkeolojik kanıtlarla açığa çıkaracak, ifşa edecek bir arkeoloji düşlemeliyiz. Bu yüzden öncelikle eleştirel arkeolojik teori üzerinde düşünmek, geçmişte yapılan arkeolojik araştırmaları ve eylemleri eleştiriye tabi tutmak zorundayız.

Kaynakça

Binford, L. R. (1962). Archaeology as Anthropology. *American Antiquity*, 28(2), ss. 217–225.

Binford, L. R. (1965). Archaeological Systematics and the Study of Culture Process. *American Antiquity*, 31(2), ss. 203–210.

Binford, L. R. (1977). *For Theory Building in Archaeology*. Academic Press.

Birinci Türk Tarih Kongresi (2010). *Birinci Türk Tarih Kongresi Ankara, 2-11 Temmuz 1932. Konferanslar, Müzakere Zabıtları*. Türk Tarih Kurumu.

Childe, V. G. (1950). *Social Evolution*. Watts.

Childe, V. G. (1958). *Man makes himself*. New American Library.

Clarke, D. L. (1968). *Analytical Archaeology*. Methuen.

Conkey, M. W., & Gero, J. M. (1991). *Engendering Archaeology: Women and Prehistory*. Blackwell.

Conkey, M. W., & Gero, J. M. (1997). Programme to Practice: Gender and Feminism in Archaeology. *Annual Review of Anthropology*, 26, ss. 411–437.

Dowson, T. A. (2000). Why queer archaeology? *World Archaeology,* 32(2), ss.161–165.

Flannery, K. V. (1968). Archaeological systems theory and early Mesoamerica. In B. J. Meggers, (Ed.), *Anthropological Archaeology in the Americas.* ss. 67–87. Anthropological Society of Washington.

Gezgin, İ. (2022). *Gençlerle Baş Başa: Mitoloji*. Yordam Kitap.

Gezgin, İ. (2023). *Gençlerle Baş Başa: Arkeoloji*. Yordam Kitap.

Gezgin, İ. (2024). *Ötekilerin Arkeolojisi. Uygarlığın Görmediği İnsanların Öyküsü*. Pinhan.

Gezgin, İ. (2025). *Kharon'un Kayığı. Taş Devri Mezarlarından Antikçağın Kutsal Metinlerine İnancın Siyasallaşması ya da Cehennemin Arkeolojisi.* Pinhan.

Gimbutas, M. (1982). *The Goddesses and Gods of Old Europe: Myths and Cult Images*. University of California Press.

Gimbutas, M. (1991). *The Civilization of the Goddess: The world of Old Europe*. HarperSanFrancisco.

Hodder, I. (1985). Postprocessual Archaeology. *Advances in Archaeological Method and Theory,* 8, ss. 1–26.

Hodder, I. (1991). *Archaeological Theory in Contemporary European Societies: The Emergence of Competing Traditions*. Routledge.

Hodder, I. (1992). *Theory and Practice in Archaeology*. Routledge.

Hodder, I. ve Hutson, S. (2010). *Geçmişi Okumak. Arkeolojiyi Yorumlamada Güncel Yaklaşımlar*. Çev. B. Toprak, E. Rona. Phoenix.

Johnson, M. (1999). *Archaeological Theory: An Introduction*. Blackwell.

Joyce, R. A. (2000). *Gender and Power in Prehispanic Mesoamerica*. University of Texas Press.

Joyce, R. A. (2008). *Ancient Bodies, Ancient Lives: Sex, Gender, and Archaeology.* Thames & Hudson.

Kossina, G. (1911). *Die Herkunft der Germanen: Zur Methode der Siedlungsarchaolgie*. Würzburg, Kabitzsch.

McGuire, R. H. (1992). *A Marxist Archaeology*. Academic Press.

McGuire, R. H., & Paynter, R. (1991). *The Archaeology of Inequality.* Blackwell.

Meskell, L. (1996). The Somatization of Archaeology: Institutions, Discourses, Corporeality. *Norwegian Archaeological Review*, 29(1), ss. 1–16.

Meskell, L. (2005). *Archaeologies of Materiality*. Blackwell.

Miller, D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*. Basil Blackwell.

Moser, S. (1998). *Ancestral images: The Iconography of Human Origins*. Cornell University Press.

Moser, S. (2010). The devil is in the detail: Museum displays and the creation of knowledge. *Museum Anthropology,* 33(1), ss. 22–32.

Shanks, M., & Tilley, C. (1987a). *Re-constructing Archaeology: Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Shanks, M., & Tilley, C. (1987b). *Social Theory and Archaeology*. Polity Press.

Trigger, B. G. (1989). *A History of Archaeological Thought*. Cambridge University Press.

Tringham, R. (1991). Households with faces: The challenge of gender in prehistoric architectural remains. In J. M. Gero & M. W. Conkey (Eds.), *Engendering Archaeology: Women and Prehistory.* ss. 93–131. Blackwell.

Voss, B. L. (2008). *Sexuality Studies in Archaeology*. Routledge.

Wylie, A. (1991). Gender Theory and the Archaeological Record: Why is there no archaeology of gender? İçinde J. M. Gero & M. W. Conkey (Eds.), *Engendering archaeology: Women and Prehistory.* ss. 31–54. Blackwell.

Wylie, A. (2007). Doing Archaeology as a Feminist: Introduction. *Journal of Archaeological Method and Theory*, 14(3), ss. 209–216.

Bellek Köprüsü Olarak Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Türkiye Tiyatrosunun Hafızası Üzerine Düşünmek[1]

Gülden Ateş[2]

Batılı anlamda tiyatro geleneği, kökleri Antik Yunan düşünce dünyasının temeli olan mitoslara dayanır. Yani mitik bellek ve söylenceler bu gelenek sayesinde Antik yazımın içinden günümüze kadar gelebilmiştir. Batılı dramatik yazımın kültürel ve dramatik hafızasının metinler yoluyla aktarımından anlaşıldığı üzere, bu yazım köklü bir geleneğe dayanır. Tematik ve biçimsel olarak güçlü bir gelenekten beslenmek özgün olmanın temelidir. Batılı yazımın organikliği, gelenekle uyumlanabilmesinden ya da geleneğe karşıt konumlanabilmesinden gelir. Yüzyıllar içinde tarihsel, toplumsal, düşünsel değişimlere rağmen güçlü bir damar olarak değişimlere uyumlanabilen Batılı yazıma ve sahnelemeye kıyasla Türkiye tiyatrosuna bakıldığında ise var olan geleneğin korunmadığı ya da gelenek oluşturucu hamlenin zayıf kaldığı söylenebilir. Türkiye tiyatrosuna bakıldığında gelenek olarak nitelendirilebilecek iki farklı damar öne çıkar. Birincisi, kökleri Osmanlı toplumunun duygu ve düşünce dünyasına dayanan (Meddah, Ortaoyunu, Kukla, Karagöz) gibi şehir hayatının dinamiklerinden doğan geleneksel halk tiyatrosu türleridir; diğeri ise Batılı dramatik yazımı örnek alan, modernleşme sonrası yaygınlaşan ve Türkçe yapılan modern tiyatrodur. Seçkin elitler tarafından bu iki gösterme rejiminden geleneksel halk tiyatrosunun yerine Türkçe yapılan tiyatronun kabul görmesi, çağdaş Türkiye tiyatrosunda Batılı modele dayalı yazımın baskın bir gelenek haline gelmesi sonucunu doğurmuştur.

Batılı modelin yapısal özelliklerini örnek alan modern Türkiye tiyatrosu metinlerarası ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde ise Türkçe yazılan metinler arasında birbirini referans gösterme, başka bir metnin parodisini yapma ya da metinlerden alıntılar yapma gibi dramatik bir hafızadan ya da hafızayı

[1] Başlıktaki "Türkiye Tiyatrosu" kavramıyla kastedilen çoketnili, çokdilli, çokdinli heterojen bir ülkenin tiyatrosudur. Türkleşme politikaları sonrası bu çeşitlilik zayıflasa da halen bu çoğul yapı varlığını sürdürür. Dolayısıyla başlıktaki "Türkiye Tiyatrosu" ibaresi aslında ülkenin heterojen yapısını hatırlatmaya yönelik olduğu gibi, bir temenninin de göstergesidir. Bu temenni farklı dil, düşünce, inanç ve kültür dünyasına sahip tiyatro yapıcıların geleneksel ile modern hafızayı koruyabilmesinin, farklı inanç, kültür, düşünce ve dil dünyalarını bir arada yaşatabilmesinin temennisidir. Bugün Türk tiyatrosu denildiğinde aslında kapsayıcı bir ifadeyle Türkiye coğrafyasının tümüne işaret edilir. Ancak bu tanımlamanın kapsayıcılığı bir tartışma konusudur. Tanzimat aydınlarının modern bir ülkenin tohumlarını atarken Türkçe yapılan tiyatroyu ve Türk tiyatrosunu Türkiye tiyatrosu olarak nitelendirmesi ve buradan modern bir yazım geleneği oluşturma hamlesinin sonucu olan bu kavramın çokdilli, çoketnili ve çokkültürlü bu coğrafya için dar bir çerçeve çizdiği söylenebilir.

[2] agulden2014@gmail.com

dönüştürücü bir olgudan bahsedilemez. Somut anlamda yazılı metinler yoluyla dramatik hafıza korunmaz; ancak dolaylı yollardan, yani bu coğrafyaya özgü geçmişin izlerini barındıran inanç, değer ve düşünme biçimlerinin, zaman kurgusunun ve cemaat toplumu bilincinden kalan toplumsal kimliklerin dikkat çektiği bir "başkalık" içinden açığa çıkan temsil rejimi dikkat çeker.[3]

Bu çalışmada yerel dramatik metinler arasında neden metinlerarası ilişkilerin kurulmadığı üzerine düşünülecek, bu olgu duygu, inanç ve düşünce dünyası Batı kültüründen farklı dinamiklerden beslenen bir kültürde tarihsel, siyasal ve toplumsal süreçlerin dramatik hafıza üzerinde yarattığı etkiyle paralel okunacak ve dramatik hafızayı yenilemenin ya da var olan hafızayı güçlendirmenin yollarına değinilecektir.

Bellek Köprüsü Olarak Metinlerarası İlişkiler

Metinlerarasılık kavramına kısaca baktığımızda, 20. yüzyılın ikinci yarısında uygulanan parodi, pastiş palimpsest, üstkurmaca, kolaj gibi uygulamaları içeren bir yazım stratejisini ifade etmek için kullanıldığını görürüz. Bu kuramın kaynağı Ferdinand de Saussure'ün yapısalcılık teorisine dayanır. Dilbilimci kuramcıya göre dildeki göstergeler göstergelerarası ilişkiler yoluyla anlam üretir. Hareket halindeki dilbilimsel göstergelerin benzerlik ve farklılık temelinde ilişkilendiği diğer göstergeler anlamın üretimini doğurur. Bu tespit yazınsal göstergelere de uygulanır.

> Yazınsal metinlerin yazarları yalnızca bir dil sistemi içinden sözcük seçmekle kalmaz, daha önceki yazınsal metinlerden ve yazınsal gelenekten de hikâyeler, tür özellikleri, imgeler, anlatı teknikleri hatta giderek cümleler ve deyimler de seçerler. (Güçbilmez, 2005, 156)

Mihail Bahtin, bu teoriyi geliştirerek bir metnin içinde bulunduğu tarihsel-toplumsal koşullara bağlı olarak anlam ve biçim kazandığını söyler. Buna göre, diğer metinlerdeki anlam, yapı ve seslerin doğrudan ya da dolaylı olarak yeni yazılan bir metnin içinden görülebilen katmanlarla varlığını koruduğunu, dolayısıyla aslında her yeni yazımın eski bir yazımın içinden üretildiğini söyler; bütün metinler doğaları gereği çoksesli ve çokdillidir. Julia Kristeva ise diğer kuramcıların tartışmalarına dâhil olarak metinlerarasılığı bir metinle başka bir metnin ya da metinlerin arasındaki her ilişkiye gönderme yapan bir kavram olarak ele alır, bu ilişki yoluyla gösterge dizelerinin dönüşüme uğrayarak yeni anlamlarla donatıldığını ifade eder (Aktulum, 2000). Başka kuramcılar da bu kavramı geliştirmişlerdir, ancak genel hatlarıyla tartışma bu çerçevede ilerler. Sonuç itibariyle metinlerarası ilişkiler, bir metnin bağlamından çıkartılarak yeni anlamlar oluşturmak üzere dönüştürülmesi, başka bir metnin içinde eritilmesi ya da yeni bağlam içerisine yerleştirilmesi olarak nitelendirilebilir. Yani bu ilişki bir metnin kendinden önceki metinlerle bir

[3] Modern olarak nitelendirilen ve Türkçe yapılan tiyatronun ilk örneklerinin çoğunluğunu Ermeni ve Rumların oluşturduğu gayrimüslim topluluklarca icra edilmesi de ironiktir. Modern Batı tiyatrosunu geç dönem Osmanlı'ya getiren gayrimüslim toplulukların hafıza oluşturucu misyonları tiyatro araştırmacıları tarafından bilinse de çok da üzerinde durulmaz. Bu da dikkat çekici başka bir konudur. Yani Türkiye tiyatrosunun tarihinin eleştirel bir bakışla gözden geçirilip revize edilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ancak bu da başka bir tartışma konusudur ve çalışmamızın kapsamını aşar.

söyleyişim, diyalog ve etkileşim ya da bağ kurmasına dayalı bir ilişki doğurur. Dolayısıyla, metinlerarası ilişkiler yoluyla yeni yazılanlar yeniden yazma olduğu gibi, kendinden önceki dramatik hafızayı farklı bağlamlarda içerir, dönüştürür ya da oluşturulmuş hafızaya eklemlenerek kendi özgün anlamını oluşturur. Bu yönüyle metinlerarasılık metinler arasındaki hafıza köprüsüdür.

Batı Tiyatrosunda Dramatik Hafızanın Metinlerarası İlişkilerle Korunması

Batı tiyatrosunun düşünce dünyasının gelişimini metinlerarası ilişkiler yoluyla takip etmek mümkündür. Bu tiyatronun metinlerarası ilişkiler yoluyla mitik ve modern hafızasını koruduğu, aktardığı ve revize ettiği görülür. Mitleri Batı tiyatrosunun kolektif hafızasının kurucu öğeleri olarak değerlendirdiğimizde, bu mitlerin tarihsel-toplumsal dinamiklerin etkisiyle revize edildiğini, modern Batı tiyatrosunda farklı biçimlerde ve anlatılarda hayat bulduğunu, çağdaş tiyatroyu etkilemeye devam ettiğini söyleyebiliriz. Örneğin Shakespeare'in *Hamlet* oyununun kökleri, bilindiği gibi, Antik dünyanın mitik belleğine dayanır. Antik Yunan tragedyaları genelde bu mitik belleği referans alarak döneminin tiyatro dünyasını etkilemiş iken, Shakespeare *Hamlet* metnini yazarken yönünü Antik metinlerden Aiskhylos'un *Oresteia Üçlemesi'*ne çevirdiğinde, aradan geçen yüzlerce yıla rağmen Batı tiyatrosunun hafızasını oluşturan temel metinlerinden birini okuyucuya hatırlatır. Böylece mitlerle bağlantı korunmaya devam eder. *Oresteia Üçlemesi'*nin ilk oyunu olan *Agamemnon* oyununun konusu kısaca şöyledir: Troyalı Paris, Sparta Kralı Menelaos'un eşi Helene'ye âşık olur ve ikisi birlikte Troya'ya kaçarlar. Miken Kralı Agamemnon kardeşi Menelaos'a destek olmak için Troya Savaşı'nı başlatır ve tanrıça Artemis'in desteğini almak için kızı İphigenia'yı kurban eder. Savaş on yıl sürer, söylenceye göre Paris öldürülür ve Helene geri getirilir. Bu arada savaş için öz kızını kurban eden Agamemnon'a öfkeli olan ve kızının intikamını almak isteyen Klytaimnestra Agamemnon'un amcaoğlu Aigisthos ile aşk yaşamaktadır. On yıl sonrasında savaştan dönen Agamemnon'u tatlı sözlerle kandırır, sevgilisinin iş birliği ile öldürür. Üçlemenin ikinci oyunu olan *Adak Sunucular*'da ise sürgünden dönen Orestes annesiyle sevgilisini öldürerek babasının intikamını alır.

Shakespeare'in *Hamlet* oyunu da çeşitli değişimlerle bu iki oyunun dayandığı izlek üzerine kuruludur. Kısaca oyunun konusunu hatırlarsak, Danimarka prensi Hamlet'in babası şüpheli bir şekilde ölmüştür. Babasının ölümünden kısa bir süre sonra annesi Gertrude, ölen eşinin kardeşi, yani Hamlet'in amcası Claudius ile evlenmiştir. Ölü babanın hayaleti Elsinore kalesinin surlarında Hamlet'e görünür. Hayalet, kardeşi Claudius tarafından zehirlenerek öldürüldüğünü, Hamlet'ten intikamını almasını ister. Annesinin amcasıyla evliliğini zaten kabullenemeyen Hamlet cinayeti aydınlatmak için çeşitli yollara başvurur ve oyunun sonunda amcasını öldürürken kendisi zehirli bir kılıç darbesi sonucu ölür, annesi de kazara öldürülür.

Aiskhylos'un *Oresteia Üçlemesi* Antik Yunan kültüründen, söylencelerinden uyarlanarak günümüze ulaşabilmiş bir metindir. Devletleşme sürecinde kabilesel yaşamın *polis* kent devlet yasalarına uyarlanması ile aile içi cinayetlerde uygulanan geleneksel yasaların yerine yazılı yasalarla kabilesel yaşantının krizlerinin üstesinden gelme süreçlerini konu edinir. Kaynak

oyunda anneyle sevgili olan amcaoğludur, *Hamlet* oyununda ise babanın ölümü sonrası kral olan amcadır. Babanın ölümüne neden olan ve eşiyle birlikte olan yakın akraba, baba katiliyle birlikte olan eş ve babanın intikamını almak için harekete geçen oğul motifi korunarak, *Hamlet* oyunu intikama hazırlık oyunlarına dayanan, yaşamın anlamı ve öldürme kararının arkasındaki motivasyonların tartışıldığı bir metin haline getirilmiştir.

Tematik olarak Antik Yunan tragedyasının konusu olan bu izdüşüm, Shakespeare'den alınarak daha sonra 19. yüzyılın gerçekçilik akımının yazarlarından Çehov'un *Martı* oyununun izleklerinden biri olur. Çehov, Shakespeare'i referans alırken *Hamlet* oyunundan alıntılar yapar, oğul Treplev ve annesi Arkadina arasındaki gerilimin kökenini kaynak metni anıştıracak şekilde kurarak, okuyucunun ana metnin merkeze aldığı temalar üzerinde düşünmesini sağlar. Bir metinde metinlerarası ilişki kurulduğunda yazarlar okuyucunun zaten o kültür dünyasını biliyor olduğunu varsayar, aksi halde okuyucunun anlam boşluğu yaşaması kaçınılmazdır. Dolayısıyla, metinlerarasılık sadece yazarlar tarafından korunan kurmacasal bir bellek ilişkisi değildir; okuyucuların da kurmaca evrenin okuyucusu olarak dahil olduğu bir bellek ilişkisidir. Uyarlamalar yoluyla, referans gösterme ile ya da metinlerin yeniden yazımı gibi örneklerle bu aktarıma dair örnekler çoğaltılabilir. Sonuç olarak, Batı tiyatrosu tarihsel, toplumsal, kültürel değişimlere rağmen dramatik ve mitik hafızasını bu ilişkiler yoluyla korumaya devam etmektedir.

Biçimsel olarak da kaynağı Yunan tiyatrosuna dayanan Aristotelyen yazım denilen biçimleme tekniği bir geleneksel form olarak korunmaya devam eder. Batı tiyatrosunun geleneksel yazım formu olarak nitelendirilen Aristotelyen drama karşı geliştirilen, gelenek karşıtı formlar da yine bir gelenek olduğu kabulünden hareketle argümanlarını geliştirir. Yani Aristotelyen yapının Batı tiyatrosunda bir gelenek olarak dramatik yazımı yönlendirmesi, Antik tiyatroya dayalı gösterme ve anlatma pratiğini ifade eden bu geleneğe dayalı ya da gelenek karşıtı yazımın korunduğunun işaretidir. "Var olan yazım biçimi gerideki yazımı hatırlatır" (Ateş, 2005, 148). Dolayısıyla, öncekinden farklı temsil biçimlerine yönelmek, dramatik yazının zaten koruduğu, muhafaza ettiği temsil etme biçimlerine karşı konum almak ve korunan hafızayı referans alarak yeni temsil biçimlerine yönelmek demektir. Dönüştürülen ya da karşısında konumlanan bir hafızanın ve bu hafızanın oluşturduğu bir geleneğin varlığı Batılı tiyatronun düşünsel dayanaklarıdır. Modern Türkiye tiyatrosunun yönünü çevirdiği Batılı tiyatronun gücü, metinlerarası ilişkiler yoluyla kültürel hafızasını koruması ve biçimsel olarak güçlü bir kuramsal dayanağının olmasında yatar.

Türkiye Tiyatrosunun Dramatik Hafızasında Metinlerarasılığın Yeri

Bir bellek köprüsü olarak metinlerarasılığın yazılı metinler içinden yeni anlamlar, metinler üretilmesi olarak nitelendirildiğini, bunun aynı zamanda bellek aktarımı için bir yol, köprü olduğunu söylemiştik. Kültürel ve dramatik hafıza içerikleri bu yol ile açığa çıkma olanağı bulur, tıpkı yukarıda bahsettiğimiz Antik Yunan düşüncesinin söylencelere dayalı hafızasının tragedyalarda açığa çıkmasında olduğu gibi. Türkiye örneğine bakıldığında ise ne geleneksel formlar yoluyla ne de Batılı yazma modeline uygun Türkçe yapılan tiyatroda metinlerarası ilişkiler yoluyla hafıza aktarımının söz konusu

olmadığı söylenebilir. Türkçe yapılan tiyatroda farklı bir yönelim, yerli metinler arasında metinlerarası ilişkiler bağlamında bir kopukluk dikkat çeker. Bu tiyatroda tematik ya da yapısal olarak karşısında ya da yanında konumlandıkları, hafıza göstergesi sayılabilecek ortak ve yerli bir gelenekten, belirgin bir gösterme ve anlatma pratiğinden bahsedilemeyeceği iddia edilebilir. Türkçe yazılan metinlerde dikkat çeken önemli husus, metinlerarası ilişkilerin Batılı metinlerle kurulan ilişkiye dayanmasıdır. Batı'nın önemli, klasik sayılabilecek metinlerine referanslar, metinlerden doğrudan alıntılar ya da parodileştirme gibi yöntemlerle kaynak metni hatırlatmalar çok sık karşımıza çıkarken, yerel bir metinden yine yerel bir metinle metinlerarası ilişki kurulması söz konusu değildir.

Türkçe yazılan metinlerde Batılı modelden ayrılan, ona özgü bir *başkalık* dikkat çeker. Bu *başkalık*, Türk tiyatrosunun örnek aldığı Batılı modelde açığa çıkan dünyayı algılamanın bu coğrafyaya özgü tezahürüdür. Bunu, modern bir formun içinden yansıyan modernleşmeyen bir kavrayış olarak nitelendirebiliriz. Reformların henüz kültürel, tarihsel, zihinsel olarak buna hazır olmayan bir topluma dayatılmaya çalışılmasının, Osmanlı toplumunun duygusal ve düşünsel dünyası ile arzulanan modern devletin duygusal ve düşünsel dünyası arasındaki yarığın tiyatral yazımdaki tezahürü bu *başkalık*ta ifadesini bulur.

Tanzimat'la başlayan Osmanlı toplumunun çokdilli, çoketnili, çokkültürlü çeşitliliğinden toplumu ve kültürü tek bir aidiyet etrafında birleştirip homojenleştirme çabası, geçmişi temsil eden geleneksel tiyatro ve Batılı tiyatronun ilk modelleriyle bağın sağlıklı bir şekilde kurulmasının önüne geçmiştir. Bellekten bahsedebilmek için tıpkı Batı tiyatrosunda olduğu gibi bir yazım ya da gösterme geleneğinin olması şarttır; bellek, gelenek kuruldukça aktarılabilir. Modern hafıza inşa edilirken aydınların kendisinden önceki pratikleri yok sayması ya da Türkleştirmek amacıyla o hafızayı bir anlamda zayıflatması, Türkiye'nin çağdaş tiyatrosunun bellek sorunun ana nedenlerinden biridir. Belirli bir formla sabitlenen, fakat düşünsel, söylemsel bağlamda birbiriyle dirsek teması kuramayan metinlerle ulusal bir bilinç yaratma yolunda tiyatronun araçsallaştırılması, kültürel ve dramatik hafızayla kurulacak bağları çeşitli şekillerde etkilemiştir. Tanzimat aydınlarının geleneksel halk tiyatrosunu tiyatro saymamaları, geleneksel olanla modern tiyatro arasında ortak bir yol bulmaya çalışan çeşitli çabaların yeterince karşılık bulamaması ve ilk Batılı oyun örneklerini sahneleyen gayrimüslim sanatçıların birikimlerinin heba edilmesi, bugün yerli metinlerde karşımıza çıkan *başkalık* halinin zeminini de yaratmış gibidir.

Osmanlı tiyatrosundan modern Türkiye tiyatrosuna geçiş sürecinde, tiyatro sadece Türkçe yapılan tiyatro ile sınırlandırılır, geleneksel halk tiyatrosunun biçimsel ve tematik olarak yaşatılması çok önemsenmez ya da yoğun olarak Ermeni sanatçılar tarafından icra edilen gayrimüslim toplulukların sanat yapma olanakları neredeyse imkânsızlaşır. Türkçe yapılan tiyatroda geleneksel tiyatro formlarının yeterli derecede ilgi görmemesi ya da gayrimüslimler tarafından icra edilen ilk Batılı formun Türkçe diliyle sınırlı hale getirilmesi, kültürel hafızanın zayıflamasına, bu hafızanın temsil rejiminin de bocalamasına neden olmuştur. Batılı modeli icra eden gayrimüslim sanatçıların deneyimlerinin modern tiyatroya aktarılmaması ve özellikle

Tanzimat aydınlarının öncülük ettiği ve Cumhuriyet'in kurucu kadrolarınca sahiplenilen katı tutum, kurulmak istenen modern dramatik hafızanın temellerinin zayıf kalmasına neden olmuş gibi gözükmektedir. Dönemin Türkçülük ideolojisinin tiyatrodaki yansıması, sanat camiasında bu ideolojinin gayrimüslimlere ve Türk olmayanlara yönelik doğrudan ya da dolaylı etkisi ile gelişen dışlayıcı pratiklerdir. Konuyla ilgili olarak, Barış Ünlü *Türklük Sözleşmesi* adlı kitabında, Türk etnik kökenine mensup olmayan kesimlere uygulanan bu sözleşmenin çeşitli ilgisizlik halleri ürettiğinden bahseder. Türklük çemberinin dışındaki aidiyetlere uygulanan belirli tavır alma, bilgilenme, görme, hissetme pratiklerini içeren bu sözleşme aynı zamanda görmeme, hissetmeme, bilmeme pratiklerine dayalı uygulamaları da içerir. Ünlü'den hareketle bu sözleşmenin modern Türkiye'nin inşasında Osmanlılık, Müslümanlık ve Türklük gibi dönem dönem uygulanan sözleşmeler arasından günümüzde halen kabul görüyor olması, Batılı ilk tiyatro örneklerini icra eden ve bu konuda deneyimli gayrimüslim oyuncuların hafıza oluşturma gücünün önemsenmemiş olmasını açıklar. Bu ideolojinin etkisiyle Osmanlı kültürel çeşitliliğinin yansıması olan metinlerin ve onu koruyan icracıların aktardığı kültürel hafıza, zamanla yerini sadece Türkçe tiyatroya bırakmıştır. Bu da kültürel hafızanın yetersiz aktarımına veya yeni bir hafıza oluşturmanın yan etkisi olarak tiyatroda bir *başkalık* olarak ifade edebileceğimiz hali üretmiş gibidir.

Yoğunluklu olarak Tanzimat aydınlarının öncülük ettiği halk tiyatrosunun bilinçaltı düzlemde "Osmanlı kalıntısı" bir yaşamın temsil edici formu olarak işaretlenmesi de köklü kültürel ve özgün dramatik hafızanın bugüne aktarılmamasının diğer nedenlerinden biridir. Türkçülük ideolojisiyle Osmanlı toplumunun temsil ettiği inanç, kültür, değer dünyasından ve o mirasın İslâmi tonundan uzaklaşma motivasyonu ile modern Batı'ya özgü görme, hissetme ve dünyayı anlamlandırma biçimiyle yer değiştirme arzusu, kültürel belleği koruyan geleneksel dramatik belleğin yok sayılması sonucunu doğurmuştur. Geleneksel halk tiyatrosu yerel kültürü yansıtan, cemaat kültürüne dayanan dünyayı algılama ve bunu yansıtma/gösterme rejimidir. O toplumun var olma biçimlerine karşılık gelen temsilin yansımasıdır.

Çağdaş Türkiye tiyatrosunun dramatik hafızasını kesintiye uğratan en önemli nedenlerden biri de neredeyse her on yılda bir gerçekleşen darbelerin, darbe girişimlerinin yarattığı anti-demokratik ortamın yarattığı korku ve baskı atmosferidir. Özgür düşüncenin ve dolayısıyla özgün sanatın oluşumuna zemin sağlayacak en temel faktör, özgür ve demokratik siyasal atmosferdir. Siyasi hafızası darbe alan bir toplumun dramatik hafızasının da bu darbelerden etkileneceği aşikârdır. Çağdaş Türk tiyatrosu miras aldığı gösterme ve görme rejimini yerel metinlerden hareketle metinlerarası ilişkiler bağlamında işletmez, ancak geçmişin kültürel ve dramatik hafızasını dolaylı yollardan korur. Konuyla ilgili ilgi çekici çalışmalarından biri olan *Zaman Zemin Zuhur; Gerçekçi Türk Tiyatrosunda Minyatür Kurgusu* başlıklı kitapta Beliz GüçbilmezBatı'daki ve bu topraklardaki dramatik yazımın nitelikleri üzerinde durur. Güçbilmez, Batılı yazımda iki yazım formunun öne çıktığını söyler. İlki 'geçmişte bir şey olur ve gölgesi bugüne düşer' formülüdür; diğeri ise "şimdi"nin temsilin temel belirleyici unsuru olduğu, genişleyen an'ın zamanı bütünselliğinden koparmasına dayandığı formüldür. Yani "gerekçesiz

gelişim, geçmişsiz oyun kişileri, dünü olmayan, salt şimdiden mürekkep olay dizisi"ne dayanan, günümüzde halen etkisini devam ettiren bir yazım stratejisidir bu (Güçbilmez, 2006, 19). Bu yazım stratejisini minyatür sanatının dramatik yazıma etkisi olarak yorumlayan Güçbilmez, batılılaşma etkisindeki tiyatronun geçmişten, Osmanlı toplumundan kalan görme, hissetme ve bir dünya temsili sunma modeli olarak nakkaşın perspektifsiz, anonimleşmiş, dünyanın minyatürünü sunmaya dayalı gözünün yansıması olarak, derinliksiz oyun kişilerinin çatışmasız eylemleriyle resmedilen, bireysel özelliklerden ziyade toplumsal özellikleriyle dikkat çeken, tiplemeyi dayalı kişileştirmelerde ifadesini bulduğunu belirtir. Diğer bir deyişle, Güçbilmez geçmişin dünyayı görme ve anlamlandırma biçiminin dolaylı olarak devam ettirilmesini genişletilmiş şimdi'de anlamlı eylemler gerçekleştirmeyen, tipleştirilmiş karakterlerle devam ettirildiğini iddia eder. Bu modelleme özellikle kapalı biçimde yazılan metinler için geçerli bir yorum olarak dikkate değerdir. Daha önce de belirtildiği gibi, Batılı formun kendisi bir yazım stratejisi olarak modern Türk tiyatrosunun biçimlendirici unsuru olsa da yerel yazımın *başkalığı* ne tam anlamıyla modern olmasında ne de tam anlamıyla geleneksel olmasında yatar.

Sonuç Yerine

Geleneksel tiyatronun ortak görme, düşünme ve dil dünyasının temsili olmasının kabulü ve çağdaş izleme alışkanlıklarıyla uyumlandırma çalışmaları bellek kurucu çabalar olarak kıymetlidir. Tiyatronun hafızasını korumak ve aktarmak için çağdaş Türk tiyatrosunun kültürel çoğulcu bir yönelimle Türkiye toplumun kültürel çeşitliliğini yansıtan yeni perspektifler geliştirmesine ihtiyaç vardır. Türkiye toplumunun kültür dünyasının heterojen olmasından hareketle, gelenekselin modern bir damar içinden kendine bir köprü kurma arayışına önem verilmelidir. Türkiye tiyatrosu olma yolunda geleneksel tiyatro hafızasının çağdaş olanla uyumlandırılarak restore edilebilmesi, heterojen toplum yapısının, dünyayı anlamlandırma biçimlerinin, inanç modellerinin kabullenilmesi ve kapsayıcı görme biçimlerinin üretilmesiyle mümkündür. Bunlar geçmişte olanlarla hesaplaşma ve tiyatro belleğinin tahrifatını azaltma yolunda önemli aşamalardır. Metinlerarasılık bağlamında dramatik bir hafızanın aktarılmaması bu bağlamlarda ele alınarak incelendiğinde, özgün bir dil yaratma arayışının gelenekle olan ilişkisinin önemi ortaya çıkar. Dolayısıyla yerel tiyatro tarihinin zaaflarıyla yüzleşmek, özgün bir dil yaratmanın önünü de açacak bir adım olabilir.

Kaynakça

Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası İlişkiler*, Öteki yay.

Ateş,G. (2025). *Çağdaş Türk Tiyatrosunda Hafızanın Metatiyatral Stratejilerle Temsili*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi.

Güçbilmez, B (2005). *Sophokles'ten Stoppard'a İroni ve Dram Sanatı*, Deniz Kitabevi.

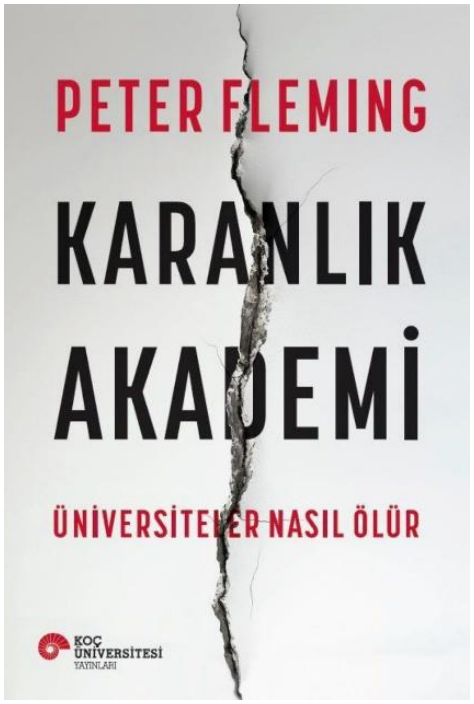
Güçbilmez, B (2006). *Zaman Zemin Zuhur, Gerçekçi Türk Tiyatrosunda Minyatür Kurgusu*, Deniz Kitabevi.

Ünlü, B. (2019). *Türklük Sözleşmesi / Oluşumu, İşleyişi ve Krizi*, Dipnot yay

KİTAP

Bilimsel, Edebi, Ekonomi-Politik Bir Eleştiri Kitabı: *Karanlık Akademi*

Hüseyin Ozan Uyumlu[1]



Üniversiteler konusu, eğitim tartışmaları içinde Türkiye'de yeteri kadar yer bulamamışken, akademisyenleri merkeze alan araştırma ve kitaplar da buna paralel olarak yetersiz kalmaktadır. Fakat kapitalizmin koçbaşı olan Batı ülkelerinde (Avustralya ve Yeni Zelanda'yı da ekol bağlamında burada değerlendirebiliriz) akademinin durumunu ele alan kaynak sayısı giderek artmaktadır. Bu kaynaklardan biri de Peter Fleming'in kaleme aldığı *Karanlık Akademi-Üniversiteler Nasıl Ölür*[2] adlı eserdir. Çevirisi Akın Emre Pilgir'e ait olan kitap Koç Üniversitesi Yayınları'ndan çıktı. Eleştirisinin merkezinde ticarileşme olan bu eserin, Türkiye'nin en zengin sermayedarlarından biri olan Koç ailesinin yönettiği bir vakıf üniversitesi olan Koç Üniversitesi'nin bünyesinde yayımlanması ilginçtir.

Fleming, Sydney'deki University of Technology'de Örgüt Çalışmaları profesörüdür. *Karanlık Akademi* kitabında, ABD, Birleşik Krallık ve Fransa gibi ülkelerden hem nitel hem de nicel veri ve örneklerle akademisyenlerin ve üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunları, bunun sonucu olarak da bilim anlayışı ve bilgi üretiminde görülen niteliksizleşmeyi gözler önüne sermektedir.

[1] ozan4477@gmail.com

[2] Fleming, P. (2025). Karanlık Akademi-Üniversiteler Nasıl Ölür?, Koç Üniversitesi Yayınları. Kitap, yazının kalanında *Karanlık Akademi* olarak anılacaktır.

Yazar, değerlendirmelerinin önemli bir ayağı olarak özellikle Covid-19 döneminde akademisyen ve öğrencilerin yaşadığı karabasana odaklanmıştır.[3] Akademiye neoliberal saldırıların kendi söylemiyle "öldürücü" etkilerini araştırmacı titizliğiyle ele almıştır. Akademide yaşananları akademisyenler ve üniversite öğrencileri yakından biliyor, fakat Fleming alandaki dönüşümü sistematik şekilde ve sadeleştirilmiş bir dille, hatta zaman zaman dilini edebîleştirerek aktarma konusunda önemli bir iş başarmış. Tüm yaşananları temalar şeklinde ama birbiriyle bağını da koruyarak ele alan yazar, tutarlı bir değerlendirme ekseni oluşturmayı başarmış. Zaman zaman edebiyatçı, zaman zaman gazeteci, zaman zaman da akademisyen dilini kullanarak çok yönlülük sağlamış ve kitabın akıcı bir şekilde okunmasının yolunu açmış.

Fleming neoliberal düzende ticarileşen akademinin üniversiteyi öldürdüğünü kitabında ayrıntılarıyla aktarmaktadır. Bunu yaparken üniversiteyi birey ve toplumdan bağımsız bir metaforik alan gibi değil, etiyle kemiğiyle bir canlı gibi ele almıştır. Bu nedenle, canlılara özgü bir durum olan ölme tabirini kullanması dikkat çekicidir. Fleming'e göre, neoliberal sistemde üniversiteler, bilimsel bilgi üretme önceliğini kaybetmiştir. Bilimsel çalışmalar toplum yararı için bilim dünyasına katkı sunmak amacıyla değil, üniversiteye finansal açıdan kâr getirmesi amacıyla yapılır olmuştur. Üniversite-sanayi iş birliği adı altında üniversiteler şirket ve holdinglerin -en çok da silah şirketlerinin- taşeron üreticileri haline gelmiştir. Akademi, öğrenci avına çıkarak "ne kadar çok öğrenci o kadar çok kâr" yaklaşımıyla hedeflerini belirlediğinden öğretim pazarlayan şirketler haline gelmiştir. Öğrencilerin üniversiteye ödeyeceği ücret, öğrenciyi müşteri, akademisyeni de eğlence aracına dönüştürmüştür. Akademisyenlerin öğrenci değerlendirmesinden iyi "puan" alma isteği, "not enflasyonu"nu doğurmuştur. "Üniversite çıkarları"nın öne çıkarılması kandırmacasıyla esnek istihdam uygulamaları benimsenmiş, yarı zamanlı çalışma modeliyle akademisyenler modern zaman köleleri haline gelmiştir. Emek-sermaye çelişkisi artmıştır. Yazara göre, devlet üniversiteleri de dâhil hem üniversitenin kendisi hem de akademisyenler reklam furyasına kapılmış, şöhret peşine düşmüştür. Fleming, devlet üniversitelerinde ticarileşme çabasının özel üniversitelere göre daha fazla olduğunu kitapta birkaç kez ısrarla belirtmektedir. Zira özel üniversite zaten bu amaçla kurulmuştur. Devlet üniversitelerinin yöneticileri ise bu çabalarını yöneticilere kanıtlamalıdır.

Fleming'in altını çizdiği noktaların Türkiye akademisinin durumu ile bağlantısını kuracak olursak, ülkemizde akademisyen ve öğrenciler 1960'lı yıllarda başlayan, 1970'li yıllarda yükselen emek mücadelesinin parçalarından biriydi. Hatta öğrenci hareketleri zaman zaman işçi sınıfı mücadelesinin önüne geçti. Bu mücadelelerin sonucunda emekçilerin kazanımları oldu. Batı'ya nazaran

[3] Bu noktada, Covid-19 döneminde yaşananların neoliberalizmden bağımsız düşünülemeyeceğini, iş dünyası için pandeminin yalnızca bir katalizör olduğunu belirtmeden geçmeyelim. Yaşanan kriz kamu fonlarını küçültecek, şirketlerde işten çıkarmalar ve esnek istihdam başlayacak, piyasalaşma artacaktı. Bu tablo, liberaller açısından beklenen bir fırsat anlamına geliyordu.

Türkiye'de kamusal varlığın tamamen tasfiye edilemediği söylenebilir. Bu nedenle, devlet üniversiteleri vakıf üniversiteleriyle -yaygın söylemle özel üniversitelerle- ticarileşme konusunda yarışamaz. Tüm neoliberal saldırılara karşın ODTÜ, Hacettepe, Boğaziçi gibi devlet üniversitelerinde öğrenci ve akademisyen dirençlerinin varlığı söz konusu olabilirken, özel üniversitelerde bu refleksler sınırlı düzeydedir.

Fleming'in eleştirilerinden biri de yönetici sayısı ve yönetimlerin otoriterleşmesinin artmasıdır. Yöneticiler genelde akademisyen değil, işletmecidir. Bu durum aynı zamanda liyakat sorununu doğurmaktadır. Türkiye üniversitelerinde akademisyen ve yöneticilerin seçim, atama ve yükseltmelerinde meritokrasiden uzak yaklaşım Batı dünyasına göre daha yakıcı bir sorundur. Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) varlığı, üniversite-siyaset ilişkisi, sarı sendikaların akademideki etkinliği, mülakatların varlığı gibi etkenler Türkiye'de nepotizmi yaygınlaştırmakta ve güçlendirmektedir. Rektörler, başkan yetkilerine sahip Cumhurbaşkanı tarafından "atanmakta", akademisyenler ağır disiplin yönetmelikleriyle ve hatta hukuka egemen olan siyasi angajmanlarla katı merkeziyetçi şekilde kontrol altında tutulmaya çalışılmaktadır. Akademisyenler bir manifesto, bildiri, basın açıklaması vb.nin altına imza koyduğunda işten atılmak dâhil büyük bedeller ödemek durumunda kalabilmektedir. Batı ülkelerinde bürokrasinin görece daha sağlam temellere oturmuş olması ve hukuk devleti anlayışının daha güçlü olması meritokrasiyi mümkün kılabilir.

XIX. ve XX. yüzyıllarda üniversiteler devletlerin egemenliği ve tekeli altında bulunmuş, burjuva ideolojisinin üretim ve yeniden üretim işlevini üstlenmiştir (Yıldırım, 1998:16). İkinci Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan insan sermayesi kuramı, tüm eğitim ve öğretim kurumları gibi üniversiteleri de etkilemiştir. Üniversitelerin devletler için önemi anlaşılmış ve özellikle sanayi ve üniversiteler arasındaki ilişkilendirmeler güçlenmeye başlamıştır (Bok, 2007:11).

Türkiye'de emek mücadelelerinin yerleşik ve güçlü olduğu dönemlerde akademisyenlere "aydın" rolünün verilmesi, üniversite eğitiminin yoksul çocukları için bir sınıf atlama aracı olarak görülmesi gibi sebeplerle üniversitelere toplumsal bağlamda önem verilmiştir. Bunun yanı sıra, kendilerine bu özelliklerin atfedilmesinden dolayı askerî darbelerden olumsuz olarak en çok etkilenen kurumlardan biri üniversiteler olmuştur. Yoksulluk, toplumsal çatışma ve yarılmalar, bilgi üretim süreçlerindeki değişim, ülke ve kıtalar arasında dengesiz gelir dağılımı, devlet-piyasa-üniversite ilişkilerindeki artış, kamu ve özel sektörde yönetim anlayış ve uygulamalarının değişimi gibi gelişmeler, günümüzde üniversitelerin önemini sermaye grupları ve kapitalist devletler için tekrar gündeme taşımaktadır. En çok da piyasalaşma, ama daha yıkıcı haliyle neoliberalizm, üniversiteleri kamusal bir bilgi üretim alanı olmaktan çıkarıp rekabet, kâr ve performans odaklı yapılara dönüştürmektedir.

Üniversitelerin en önemli dinamikleri akademisyenler ve öğrencilerdir. Fakat akademisyenler, üniversitelerin işlevlerini yerine getirmesinde öncelikli

oyuncular olmasına rağmen, tarih boyunca üniversiteler üzerinde dönüştürücü etkiye sahip olmamışlardır. Buna karşın üniversitelerin akademisyenler üzerindeki etkileri tartışılmaz. Türkiye'de 2547 Sayılı Yasa ve YÖK öğretim elemanları üzerindeki etkileri bu duruma örnek oluşturur. Neoliberalizmin akademiye getirdiği yapısal değişimle birlikte akademisyenlerin yalnızca iş yaşamı değil, özel yaşamları da günden güne kötüye gitmektedir. Çünkü akademisyenlik özellikle bilgi üretim süreçlerinde bu ayrımın ortadan kalktığı bir meslektir ve akademik çalışma da üniversite koridorlarıyla sınırlı kalmamaktadır. Akademisyenler sadece mesai süresinde değil, yaşantılarının tamamında mesleğin etkilerini ve zorluklarını hissettiklerinden onların yaşantılarının bir bütün olarak ele alınması gereklidir. Akademisyenlerin yaşadıklarının anlaşılması ve yalnız olmadıklarını hissetmelerini sağlamak açısından Fleming'in çalışması çok kıymetlidir.

YÖK tarafından 1994'te hazırlanan "Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji" başlıklı raporda, üniversitelerin küreselleşmenin getirdiği şartlar paralelinde tanımlandığı görülmektedir. Raporda, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve topluma hizmet yükseköğretim sisteminin üç temel işlevi olarak yer almaktadır. Üniversiteler, ülkenin uluslararası rekabet gücünü belirleyen başlıca unsurlardan biri olarak bilgi ekonomisinin beyni niteliğine bürünmüş "bilgi fabrikası" olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde üniversitelerin "bilgi fabrikası" ya da "eğitim fabrikası" olarak adlandırılması neoliberal düzende üniversitelerin özel sektör işletme mantığıyla yönetilmesinin meşrulaştırılmasıdır. Fleming, bilgi fabrikası kavramını akademik uzmanlığın performans değerlendirme ölçütleri, temel performans göstergeleri (TPG'ler) ve hepsinden önemlisi, mümkün olan en fazla öğrenciyi işlemden geçirme amacıyla sıkı bir şekilde denetlendiği yeniden yapılandırılmış akademi için kullanır.

Türkiye'de de yükseköğretim alanı, piyasa şartlarına paralel işlemesi amacıyla son yıllarda sıkı bir performans değerlendirme sürecine tabi tutulmakta. Akademisyenlerin bilimsel çalışmaları ölçülebilen sayılara, nitelik niceliğe indirgenmekte, bilimsel çalışmalar neoliberal düzende piyasanın ihtiyaçları temel alınarak şekillendirilmekte. Üniversiteler, sanayinin kâr arayışı yüzünden bilimsel üretim yapılan kurumlar olmaktan çıkarılarak, iş gücü piyasasına diploma dağıtan merkezlere dönüştürüldü. Ancak bu dönüşüm planlı bir istihdam politikasıyla da desteklenmedi. Üniversiteler halen çok sayıda mezun vermekte ve bu durum emeğin değerini düşüren rekabetçi bir ortamı beslemekte (Özbay, 2025). Bu durumla ilgili olarak, Fleming ucuz iş gücünün temel dayanağını oluşturduğu için işsizlik artışının nimet sayıldığı kapitalist sisteme işaret ederek, Fisher'den yaptığı bir alıntıyı aktarıyor: "Tâbi sınıfın her ferdi yaşadığı yoksulluğun, uygun fırsat bulup yakalayamayışının veya işsizlik durumunun sadece kendi hatası olduğunu düşünmeye teşvik edilir."

Türkiye'de yükseköğretim sorununun bir başka boyutu da bölgesel eşitsizliktir, yani eşitsiz gelişim. Türkiye'de 200'ün üzerinde üniversite var; bunların 129'u devlet, 70'in üzerinde ise vakıf üniversitesi. Ancak vakıf üniversitelerinin bölgesel

dağılımına baktığımızda eşitsiz gelişimin varlığını görüyoruz. Çünkü bu üniversiteler İstanbul gibi büyük kentlerde yoğunlaşıyor, Van'da, Diyarbakır'da ya da Şırnak'ta bu tür üniversitelerin açılmadığını görüyoruz. Yani vakıf üniversiteleri bilime kaynak aktarmaktan çok, ticari bir işletme gibi reklam ve müşteri ilişkisine odaklanıyor. Öğrenciler de piyasanın "müşterisi" haline getiriliyor (Özbay, 2025).

Orta Çağ'dan bu yana üniversitelerde birçok kavramın değişmemesine rağmen 1980 sonrası neoliberal gelişmelerle birlikte alana hızla yeni kavramlar eklenmektedir: toplam kalite yönetimi, performans değerlendirmesi, stratejik planlama gibi. Üniversiteler hiçbir dönemde 1980'li yıllardan günümüze kadarki kadar hızla değişmemiştir. Bu yeni kavramlar açık şekilde kamunun tasfiyesine hizmet eden dönüştürücü/ideolojik araçlar olarak görülmelidir. Kamusal olanı giderek cılızlaştıran ve kurumlarda piyasacılığı ve işletme mantığını kullanan neoliberalizm, akademiyi toplum ve insanlık yararına çalışmalardan uzaklaştırıp klasik iktisadın fayda/maliyet hesaplamasına hapsetmiştir. Özerklik ve özgürlük tanımadığı akademiyi korporatist hale getirerek kontrol altına almıştır. Toplam kalite yönetimi, performans değerlendirmesi, stratejik planlama, özelleştirme, üniversite-sanayi iş birliğinin gelişmesi, esnek istihdam politikaları ve akademisyenler arasında gelişen hiyerarşi neoliberal politikaların hem aracı hem sonucu durumundadır. Özellikle akademik atama ve yükseltme ölçütlerindeki değişiklikler, esnek istihdam uygulamaları ve akademik özerkliğin önündeki engellerin artması gibi değişimler akademisyenlerin yaşamı üzerinde yıkıcı etkiler yaratmaktadır. Bu gelişmeler, akademisyenlerin çalışma şartlarını ağırlaştırmakta ve iş güvencesini azaltmakta, hem akademisyenler hem öğrenciler arasında psikolojik buhrana sebep olmakta, hatta intihar vakalarına yol açmaktadır.

Kitapta akademinin geldiği noktada büründüğü yeni kimliği (kimliksizlik de denebilir) ifade etmek için Fleming ve başka yazarlara ait birçok farklı, distopik ve ilk örnek olabilecek adlandırmalar yer almaktadır. Örneğin, "zombi üniversite" kavramı ile seçkin üniversiteleri etkilemeyen kriz ortamlarında, küçülme ve kayda değer ücret kesintileri yapma yoluna gitmek zorunda kalan üniversiteler ifade ediliyor. Neoliberalizme ilişkin bir diğer anlatıyla da "ticari üniversite" ve "dijitalleşmiş üniversite" kavramları tanıtılıyor.

Eğitim, sağlık ve güvenlik politikalarında özelleştirmeyi savunan neoliberalizmin etkisiyle kamusal kurumlar işletme mantığıyla yönetilmeye başladı. Akademik alanda da bilimden çok maliyet etkinliği ve kalite kontrolüne odaklanıldı. Piyasa parametreleri üniversiteleri çaresizce nakit para kovalayan makinelere çevirdi. Piyasa koşullarının kölesi ve uygulayıcısı olan şirketlere dönüşen üniversiteler *ticari üniversite* haline geldi. Fleming'in ifadesiyle, "şirketleşme bugün (finansal, örgütsel, bireysel ve öznel düzeyde) öyle nefes aldırmaz haldedir ki mevcut bağlamda bunu tersine çevirmek neredeyse imkânsız gibi gelir." Üniversitenin yöneticileri, akademisyenlerin çalışmalarını denetleyebilmek için sayısal performans ölçütleri belirledi. "Büyük veriye tutkulu" yöneticiler, akademisyen-

lerle iletişimi dahi e-posta iletişimine bağlayarak "dijitalleşmiş üniversite"yi doğurdu.

Kitabın Bölümleri

Kitap yedi bölümden oluşuyor. Kitabın adıyla aynı olan "Karanlık Akademi" bölümünde akademinin kapitalist bir endüstriye, yani "eğitim fabrikası"na dönüşmesinin bütünlüklü bakışla özeti yapılmış. Doküman analizi yöntemiyle sadece akademik kaynaklar ve resmi raporlardan değil, gazete haberlerinden de yararlanan yazar, konuyu doyurucu şekilde ele almış. İntihar oranları, kamusal fonlar, öğrenci sayıları, borçlanma gibi konularda nicel veriler sunulmuş, fakat okurun bu verileri salt sayı olarak görmesi mümkün değil, çünkü sorunun birincil parçası olan akademisyenlerle yapılan görüşmelerden nitel verilere yer verilerek konu derinlemesine zenginleştirilmiş. Yer verilen çarpıcı örnek ve ifadelerle durumun korkunçluğu ortaya koyulmuş. Örneğin, akademisyenlerin üniversite yönetiminden memnuniyetsizliğini Birleşik Krallık'taki 6.000 akademisyenle yapılan anketlerden aktaran yazar, yüzde 90 gibi devasa bir oranın üniversite yönetiminden "çok memnuniyetsiz" olduğunu belirterek akademisyenlerin stres kaynaklarını anlamaya çalışmıştır. Kamu olanaklarının azalmasına örnek olacak şekilde Amerika Birleşik Devletleri'nde 1990 ile 2010 yılları arasında devlet üniversitelerinde tam zamanlı öğrencilere ayrılan fonların yüzde 26 azaldığını yine yazardan öğreniyoruz. Aynı dönemde bunun sonucu olarak öğrenci harçlarının yüzde 113 arttığını da. Fleming sorunlarda hangi başlık olursa olsun durumun insani yönünü ön planda tutuyor, insanı ve insanlık kavramını bireysel ve toplumsal yönleriyle analiz etmeye çalışıyor. 19 ülkeden 14.000 öğrenciyle yapılmış küresel bir incelemeden referans vermesinin amacı da durumu sayıya indirgemek değil, ruh sağlığını olayın merkezine koymak. Öğrencilerin yüzde 35'inin *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayısal El Kitabı'*nda belirtilen altı ruhsal sağlık sorunundan (en az) birini yaşadıklarını ortaya koyan araştırma Fleming'in bu kitabı yazmasının temel motivasyonu sayılabilir. Artan ruhsal sorunlar hem akademisyenleri hem de öğrencileri intihara sürükleyebilmektedir. Kitapta aktarıldığına göre, Avustralya'nın Victoria eyaletinde 2009 ve 2015 yılları arasında en az 27 uluslararası öğrenci intihar etmiştir. Bristol Üniversitesi'nde gerçekleşen 13 intihar vakasının ardından bir lisans öğrencisine bunun kendisini nasıl etkilediği sorulduğunda "Eğer sesim pek etkilenmemiş gibi geliyorsa ilk yılımdan bu yana çok fazla intiharın yaşanmış olmasından" sözü distopik bir filmi değil, maalesef hayatın gerçeğini yansıtmaktadır.

"La La Land Hayaller Diyarı" bölümünde üniversitelerin ticarileşmesinin önemli aşamalarına yer verilmiş. Yazara göre, hâkim olan işletmeci yaklaşım akademiyi karanlığa sürüklemiştir. Bu yaklaşımı benimseyenler, "verimlilik" için üniversiteleri derslere giren akademisyenlerin değil, "idarecilerin" yönetmesini istemiştir. Neoliberalizm ve bürokratik otoritenin akademisyen ve öğrenciler üzerinde yarattığı rekabetçi ve saldırgan kariyerizm, performans değerlendirme, kıyaslama, yarı zamanlı çalışma, ücretsiz fazla mesai, aşırı çalışma saatleri ve hiyerarşi; yabancılaşma, stres, ruhsal bozukluklar, tükenmişlik sendromu ve intiharlara yol

açmıştır. Yarı zamanlı çalışma sistemi, ABD'de o kadar yaygınlaşmıştır ki, sayıları sıklıkla kadrolu personel sayısını geride bırakmıştır. Bugün Amerikan akademisindeki öğretim kadrosunun yaklaşık yüzde 75'i kadrosuzdur. Yarı zamanlı öğretim görevlilerinin sağlık veya emeklilik sigortaları yoktur. Pek çoğu yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır. Bu model, eşit işe eşit ücret ilkesini yok edip, kadrolu öğretim üyelerinin kadrosuz öğretim görevlilerinin sömürüsünden yararlanması sonucunu doğurmaktadır. Yaratılan vahşi hiyerarşik düzen, yarı zamanlı çalışan akademisyenleri strese ve intihara sürüklemektedir. Fleming, California Eyalet Ünivesitesi'nden Terry McGlyn'in "her dönem normalde verdiğim derslerden bazıları, aynı iş için benden çok daha düşük ücret alan bu öğretim elemanlarına kaydırılmaktadır" ifadesini aktararak konuya açıklık getirmiştir. İngiltere'de bir çalışmada, akademisyenlerin düzenli olarak haftada iki gün ücret almadan çalıştıklarını, profesörlerin haftada ortalama 56,1 saat, baş araştırma asistanlarının ise 55,7 saat çalıştıkları bulunmuştur. Bu veriler Birleşik Krallık yükseköğretim sisteminde "makul ya da güvenli olmayan, aşırı çalışma saatlerinin" hâkim olduğunu göstermiştir. Son tahlilde akademisyenler performans ölçütleri, yarı zamanlı çalışma, ücretsiz fazla mesai gibi uygulamalar sonucunda "entelektüel" kimliklerinden uzaklaşıp kitap dahi okuyamayan çalışanlar haline gelmişlerdir. Akademisyenler giderek daha çok gündelik işle uğraşmaktan entelektüel meraklarını arka planda tutmak zorunda kalmıştır. "Ticari üniversite" her şeyin merkezine parayı koymuş, insani duygular, çalışma koşulları ve iletişimi devre dışı bırakmıştır. Akademisyenler için de öğrenciler için de bu değişim ruhsal sorunlar yaratmaktadır ve maalesef intihar vakalarına kadar gidecek vahim durumlar oluşmaktadır. Örneğin, Profesör Stefan Grimm iddialara göre, fon geliri ve yayın hedeflerini tutturamayınca Imperial College'daki üstleri tarafından zorbalığa uğramış ve 2014'te tüm bölüme ileri tarihte yollanacak şekilde bir e-posta hazırlayarak evinde kendini asmıştır. Ölümünden sonra meslektaşlarına ulaşan e-postada "ya yayın yap, ya toz ol" yaklaşımını eleştiren Grimm "*Burası artık bir üniversite değil, aksine bir yanda hiyerarşinin tepesindeki müthiş ikilimiz gibi sayılı kişinin parayı götürdüğü, diğer yandaysa fon gelirleri getirmesi beklenen profesörler ile tez sürelerini uzatmak için 100 pound ödemesi beklenen öğrencilerden para sağıp duran bir işletme*" ifadesiyle durumu özetlemiştir.

Mobbing ile Mücadele Derneği Erzurum Temsilci Başkanı Jale Alcan'ın sunduğu veriler, durumun Türkiye'deki akademisyenler için de iç açıcı olmadığını göstermektedir. Alcan, Türkiye'de her yıl 100 akademisyenin mobbing nedeniyle intihar ettiğini açıklamıştır. Örnek olarak, Bayburt Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Gökhan Budak ve Erzincan Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Erdoğan Büyükkasap'ın intiharlarını hatırlatmıştır (Mobbing ile Mücadele Derneği, 2026). Fleming de 2019'da Yeni Zelanda'da Canterbury Üniversitesi'nde Mason Pendrous adlı öğrencinin kampüsteki yurt odasında intihar ettikten bir ay sonra bulunmasına dikkat çekiyor. Yazarın öne çıkardığı soru şu: "Bir öğrencinin ölümünün böyle yoğun ve son derece sosyal bir ortamda haftalar boyunca fark edilmemesi nasıl mümkün olabilir?" Nasıl olur da öğrenci arkadaşları ya da öğretmenleri haftalar geçinceye dek Pendrous'un yokluğunu fark etmezler? Bu vaka, intiharın

sebeplerine dikkat çekmesinin yanı sıra, toplumsallığın nasıl zayıfladığı ve bireyin yalnızlaşması açısından ibret verici bir kara örnek.

Kitabın "Eğitim Fabrikasına Hoş Geldiniz" bölümünde ticarileşmenin merkezinde yer alan "eğitim fabrikası" ya da "bilgi fabrikası"nın aslında üniversiteleri şirketlerin kopyasına dönüştürdüğü savunuluyor. Yazara göre, bu konuda atılan ilk kurşun, kurumları düzgün fonlardan yoksun bırakmaktır. Fonların azaltılması akademinin bilimsel çalışmalarını sınırlandırırken, öğrencileri paralı eğitimin kucağına teslim etmiştir. "Parayı veren düdüğü çalar" yaklaşımıyla öğrenciler, öğretim elemanlarının üzerinde baskı kurmaya başlamıştır. Öğretim elemanları bilim üreten ve aktaran bir pozisyondan çıkıp, öğrenciyi eğlendiren bir pozisyona geçmeye zorlanmıştır. Yazara göre işin tuhaf yanı, devlet üniversitelerinin, aralarında üst düzey üniversitelerin de olduğu özel ve seçkin kurumlara göre daha fazla işletmeci yaklaşım sergilediğidir. Çünkü özel üniversitelerin kendilerini ispatlama gibi bir ihtiyacı yoktur. Üniversiteleri yöneten CEO'lar stratejik planlarla kurumu yönetecek, güvencesiz ve esnek çalışma yöntemleri işi yönetim adına kolaylaştıracaktır.

Dördüncü bölüm "Üniversitede Otoriterleşme" başlığını taşıyor. Fleming'e göre, Yeni Sağ anlayış, "büyük devlet" denen organizasyona beslediği kinle hareket ederek "Yeni Kamu Yönetimi" (YKY) adlı bir anlayışı "reform" olarak hayata geçirmiştir. Hesap verme sorumluluğu, saydamlık, yönetişim gibi cilalı kavramlarla bir denetim mantığı empoze eden ve yönetim üzerinde hegemonya kuran YKY, esinini neoklasik iktisattan alır. YKY piyasa bireyciliği, bürokratik kolektivizm ve maliyet etkinliğini sağlamayı bünyesinde birleştirmiş ve insanı "homo economicus"a, başka bir ifadeyle "para-akademisyen"e çevirmiştir. Yazara göre üniversiteler artık akademisyenlere ait değildir. Üniversiteleri akademisyen olmayan yöneticiler yönetmektedir. İdareci sayısının günden güne arttığı bu sistemde fakültelerdeki iş yükü de dikkat çekici biçimde artmıştır. YKY yaklaşımının doğal bir sonucu olarak, yöneticiler maliyeti azaltmak, denetim gibi işlevleri yerine getirmek, üniversiteyi iş dünyasının hizmetine sunmak için gittikçe otoriterleşmişlerdir. Yöneticisi oldukları insanlar karşısında pozisyonlarını sistematik bir şekilde güçlendirmiş, akademisyenleri sıkı kurallara bağlarken, kendileri için ise temel kuralların bile geçerli olmayabileceği bir düzen kurmuşlardır. Bunun adı otoriteryanizmdir. Yazarın bu yönetim tarzı için kullandığı tabir "karanlıkokrasi"dir. Fleming konuya sadece teknik açıdan değil, insan psikolojisi açısından da baktığından karanlık ve bürokrasi kavramlarını birleştirip "karanlıkokrasi" kavramını türetmiştir. Karanlıkokraside herhangi bir eleştiri kuruma sadakatsizlik olarak yaftalanır, taciz ve zorbalık norm halini alır. Zorlayıcı bürokrasilerin yarattığı karanlık zamanla evrim geçirir. Öfkeyle başlar, hüsrana dönüşür ve en sonunda kökleşmiş bir umutsuzluk halini alır.

Akademisyen olmayan idareciler, otoriteyi sağlamak ve çalışanların performansını artırmak için "sonuç odaklı" bir yönetim ve denetim ile "ölçülebilir performans" yaklaşımlarını benimserler. Zaten neoklasik iktisadın "verimlilik" anlayışı da bunu gerektirir. "Büyük veri" ile akademisyenlerin tüm faaliyetleriyle

kaydedilip takibe alınması sağlanmıştır. Kolektif "sahiplik" algısı yok edilerek yönetim sistematiğinden uzaklaştırılan akademisyenler derse giren, e-posta trafiğiyle belge ve klasörlere gömülen makinelere dönüştürülmüş, yarı zamanlı çalışma yöntemiyle duygusal olarak da akademinin kolektif ruhundan uzaklaştırılmıştır. "Somut" grafiklerle emeğin ölçülmeye çalışılması yapılan işi niceliğe indirgemiş, nitelik görünmez olmuştur. Ayrıca, bu grafiklendirme yöntemi akademisyenler arasındaki dayanışmayı azaltmıştır. Gösterge tabloları akademisyenlerin kâbusudur. Ayrıca akademisyenlerin performansının öğrenci anketleri ile değerlendirilmesi nitelikli eğitimi geri plana itmiş, şovmen akademisyenliğin prim yapmasına yol açmıştır. İşte, "Saçı Olan Bir Çizelge Değilsiniz" bölümünde yazar, bu yaşananları "ölçüt tiranlığı", "ölçüt fetişizmi", "niteliğin niceliğe indirgenmesi", "dijitalleşmiş üniversite", "ölçüt manyaklığı", "sırala ve çekiştir politikası" ve "büyük veriye tutku" gibi çarpıcı ve uyarıcı söz öbeklerini kullanarak anlatmıştır.

Fleming, "Homo Academicus'un Ölümü" bölümünde neoliberal güdümlü performans, kaynak ve ölçülebilirlik pratiklerinin akademik yaşamı nasıl "ölüme" sürüklediğini özetlerken akademisyen ve öğrencilerin ekonomik rasyonalizmle kuşatılmış bir toplumda çöküş ve tükenmelerini "ölüm" metaforuyla vurgular. Pierre Bourdieu'ya göre üniversite, sadece bilimin yapıldığı yer değil, iktidar ilişkilerinin, hiyerarşilerin ve rekabetin yoğun olduğu bir alandır. Akademisyenler belli çıkarlara sahiptir, sermaye biriktirir ve alan içindeki konumlarını yükseltmeye çalışırlar. Akademik ünvan, yayın, atıf, prestij gibi sembolik sermayeler peşindedirler. Bilimsel nesnellik iddiası akademisyenin konumundan bağımsız değildir; onlar düşüncelerini konumlarıyla şekillendirirler. Bourdieu'ya göre *homo academicus*, bu akademik alanın içinde şekillenmiş, onun kurallarını içselleştirmiş kişidir. Fleming, akademinin artık alan olmaktan çıktığını, yerine neoliberalizmin egemen olduğu piyasa odaklı bir kurum haline geldiğini savunur. Üniversite piyasaya daha fazla açılmış, "alan dışından" yönetilir olmuştur. Neoliberalizmin "ekonomik insanı" olan akademisyenler, tükenmiş, sinmiş, değersizleşmiş, ölmeye yüz tutmuştur. Kitabın bu bölümünde sıkça ruhsal bozukluklar ve intiharlardan bahsedilmektedir. Yani Bourdieu'nün tanımladığı özgül alan yok olurken, piyasa ilişkileri tarafından işgal edilmiş başka bir alan yükseliştedir. Bourdieu, akademisyenin *habitus*'uyla belirli norm ve stratejileri içselleştirdiğini öne sürmüştü. Fleming'e göre *habitus* kavramı da değişmiştir. Akademisyenin sınıfsal konumu, içinde bulunduğu koşulları değişmiştir çünkü. Neoliberal yapı içinde oluşan "yeni *habitus*" yapay ve baskıcı sonuçlar doğurmuş, bireyin artık özne olma kapasitesi kalmamıştır. Büyük veriye hizmet için modern köle haline getirilen akademisyenlerin iş yükü artmış, emek sömürüsü de büyük boyutlara ulaşmıştır. Akademisyenin yaptığı iş "etki"ye endekslenmiş, üniversiteye maddi getirisi üzerinden payelendirilmiştir. Karanlıkokraside unvanlar, yükselmeler vb. nepotizmle belirlenir hale gelmiştir. Son derece niteliksiz bir yöntem olan ölçüt fetişizmi bile patrimoni nedeniyle nizami şekilde uygulanmazken, akademisyenler "puan" getirecek çalışmalara yönlendirilmektedir. Bu pragmatist yaklaşım akademisyenleri beşerî bilimlerde çalışma yapma

fikrinden uzaklaştırmakta, özellikle beşeri bilimlerde kan kaybına yol açmaktadır. Fleming'in belirttiğine göre endüstri açısından önemli STEM branşları (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) ve tıp güzide hale gelirken alanın kaybedeni beşeri bilimler olmuştur. İngiliz Dili, Antik Yunan ve Roma klasikleri incelemeleri ve kültürel çalışmalar "fonlanamaz" çalışmalar olmuştur.[4]

Yaratılan ekonomik araçsalcılık üniversite-sanayi iş birliğinin kutsanması sonucunu doğurmuştur. Çünkü akademisyenlerden beklenti "yüksek etki"ye (ekonomik olarak) sahip işler yapmalarıdır. "Yüksek etki" üniversiteleri silah sanayisi ile yoğun bir iş birliğine itmiştir. Yazarın bu durumu örneklendirmesi içler acısı bir olay üzerinden gözler önüne serilmiştir: Yemen'de sivil bir ailenin evine düşen bomba. Belki de kitabın en edebi yeridir bu bölüm.

"Akademide Yıldızlık Kompleksi" bölümünde ekonomik rasyonalizm ve kariyerizm anlayışının benimsenmesinin getirdiği popülerlik arayışı anlatılmaktadır. İş piyasasında isim yapan akademisyenler artık "akademik yıldızcıklar"dır. Yazar bu yıldızcıkları yürüyen reklam panolarına benzetmektedir. Yaratılan şöhret kültürü bireyciliği artıracak, dayanışmayı azaltacaktır.

"Cehennemlik Öğrenci Manzaraları" bölümünde akademinin bir diğer boyutu olan öğrencilerin sorunlarına değinilmektedir. Kamu fonlarının azalması öğrencileri borçlandırmış, öğrenciler iş piyasasında çalışmak zorunda kalmış, emek sömürüsünün çarkına girmiştir. Bu bölümün en çarpıcı bilgisi ise bazı öğrencilerin finansal destek sağlamak için seks işçiliğine yöneldiğidir. İnternet sitelerinde bir araya getirilen "şeker babalar"ın "şeker bebekler"e seks işçiliği karşılığında para transferi gerçekleştirmesi kapitalizmin çirkin yüzünü yinelediğini göstermektedir. Neoliberal yapıda akademi yalnızca entelektüel değil, aynı zamanda ve daha önemli olarak insani açıdan da bir yıkım içindedir. Fleming, "Üniversiteler Nasıl Ölüyor" bölümünde önceki bölümlerde aktarılan verilerin yıkıcı etkisinin resmini çiziyor. Daha önce değinilen, James M. Buchanan'ın Nobel ödüllü Kamu Tercihi Teorisi, beşerî sermaye kuramı, YKY gibi neoliberalizmin misyonunu yerine getiren araçlarla üniversitelere nasıl kıyıldığını gösteriyor. Bu bağlamda yazarın edebi dilini hatırlatmakta fayda var: "Aşırılıkçı neoliberalizmin kontrolsüz trenine zincirlenen modern üniversite, bugün (kurumsal düzlemde konuşursak) cehennemvari bir uçurumun eşiğinde, aşağıya bakmaktadır."

"Kayıp Vakaların Tümü Gerçekten Kayıp mı?" başlığıyla sunulan sonuç bölümünde üniversitelerin uçurumun eşiğinden geri dönme şansı var mı sorusu gündeme getiriliyor. Jacques Derrida'nın "koşulsuz üniversite" fikrini ütopik bulan yazar Stefano Harney ve Fred Moten'in "akademik yeraltı kültürü" taktiğini de yeterli görmemekte. Akademik kapitalizm "kriz" dönemindedir ve Fleming maalesef pek umut taşımamakta. Yazarın karamsarlığında krizin sadece üniversite içi bir konu

[4] Türkiye'de de birçok eğitim fakültesinde eğitim sosyolojisi dersi programlardan çıkarılmıştır. Edebiyat, felsefe, sosyoloji, arkeoloji gibi bölümler kapanma riskiyle karşı karşıyadır.

değil ekonomi-politik bir konu bağlamında yaşanması, kurtuluş reçetelerinin yetersiz olması ve akademisyenlerin yaşananlara tepkisiz kalması etkilidir.

Karanlık Akademi ve Eleştirel Pedagoji Üzerine

Karanlık Akademi kitabı, günümüzde akademinin durumunu tüm çıplaklığıyla ortaya koyarken geleceğe çevirdiği perspektifle ve adıyla müsemma olduğu kadar distopik bir eser. Yazarın ifadesiyle "Bu kitap bir üni-karamsarlık egzersizidir." Yani "Karanlık Akademi" edebi bir tür olarak ele alınsaydı eleştirel gerçekçi bir eser olurdu, toplumcu gerçekçi değil. Çünkü yaşananların eleştirisi var fakat çözüm yolu ve umut ışığı yok. Yine de yazarın yaptığı kolay bir iş değil. Üniversitelerde yaşanan akıl dışı gelişmeleri, nitel ve nicel yöntemlerin bilimsel sonuçlarıyla ve bilimsel olduğu kadar edebi diliyle okura aktaran Peter Fleming'in bu çalışması akademi tarihinin köşe taşlarından biri olmayı hak ediyor.

Fleming'in üniversitelerin öldüğü şeklinde iddialı ve karamsar yaklaşımına karşın eleştirel pedagoji yaklaşımı, akademisyeni yeniden entelektüel, özgür ve toplumcu kılacak çözüm önerileri geliştirebilecek kuramsal derinliğe sahiptir. Öncelikle ve büyük ölçekte kamusal eğitim savunusu sıkı bir şekilde yapılmalıdır. Akademisyen sadece "yayın yapan" değil, kamusal tartışmalara müdahil olan, öğrencilerle birlikte düşünen, risk alan bir aktör haline gelmelidir. Öğrencilerin müşteri olarak görülmediği, bilgiyi akademisyenle birlikte üreten özneler olarak kabul edildiği ders içi ve ders dışı akademik ortamlar oluşturulmalıdır. Ölçüt ve performans dayatmasına karşın birebir üniversitenin kendi içinde olmasa bile toplum ve insanlığın gerçek yararı yönünde bilimsel çalışmalar için alternatif üretme yol ve araçları geliştirilmeli ve artırılmalıdır. Türkiye'de bunların Özgür Üniversite ve Ankara Dayanışma Akademisi (ADA) gibi daha önce gelişen örnekleri var. İşte tam da bu noktada *Eleştirel Pedagoji Dergisi* "puan, indeks, performans" gibi kıskaç ve fenomenlerden azade şekilde toplum yararına, özgürlükçü bilimsel yayınların yuvası olmasıyla öne çıkmaktadır. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*'nin yaptığı işin kıymetinin bir parçası da şu: "Politik olan bilimsel olamaz" algı ve rüzgârının yanıltıcı, "güvenli" ve konformist etkisinden kendisini uzak tutabilmiş olması.

Kaynakça

Bok, D. (2007). Piyasa ortamında üniversiteler: Yükseköğretimin ticarileşmesi (B. Yıldırım, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Mobbing ile Mücadele Derneği. (2026). Türkiye'de yılda 100 akademisyen intihar ediyor. https://mobbing.org.tr/turkiyede-yilda-100-akademisyen-intihar-ediyor (Erişim tarihi: 11 Şubat 2026)

Özbay, K. (2025, 4 Ekim). Üniversite değil, diploma fabrikası [Röportaj]. Evrensel. https://www.evrensel.net/haber/575456/universite-degil-diploma-fabrikasi (Erişim tarihi: 10 Şubat 2025)

Yıldırım, A. (1998). Türk üniversite tarihi. Öteki Yayınevi.



Kültür, İktidar ve Eğitim Kitap İncelemesi

Ali İhsan Özdemir[1]

Malta Üniversitesi'nde profesör olan Peter Mayo, 2021-2025 yılları arasında UNESCO Küresel Yetişkin Eğitimi Kürsüsü'nün başkanlığını yürütmüştür. Bunun yanı sıra Nottingham Üniversitesi'nden Onursal Profesör unvanı almıştır. Çoğu İngilizce yayımlanmış, beşi Türkçeye çevrilmiş çok sayıda kitabın yazarıdır. Mayo, Gramsci ile Freire'nin düşüncelerini bir araya getirerek eleştirel pedagojiye özgün ve yaratıcı katkılar sunmayı amaçlayan çalışmalarıyla tanınmaktadır.

Eleştirel pedagojinin kurucu momentine Paulo Freire'yi yerleştirmek teorik ve politik olarak doğrudur ancak bu gelenek hiçbir zaman tek bir sabit kaynaktan ortaya çıkan doğrusal bir üretim zinciri olarak görülmemelidir. Aksine, eleştirel pedagoji, Marksizmden post-kolonyal düşünceye, feminist kuramdan kültürel çalışmalara uzanan geniş bir eleştirel düşünce havuzundan beslenerek, kavramsal dağarcığını ve sorun alanlarını sürekli genişletmiş, kendi sınırlarını zorlayarak bugünkü kuramsal yoğunluğuna ulaşmıştır. Bu genişlemede Antonio Gramsci'nin hegemonya ve organik entelektüel gibi kavramlarının eleştirel pedagoji terminolojisine dâhil edilmesi önemli bir eşik oluşturur. Gramsci'nin eleştirel pedagojiyle entegrasyonunda Peter Mayo'nun ısrarlı ve sistematik müdahalelerinin rolü yadsınamaz. Mayo, Gramsci'yi pedagojik düşüncenin kıyısında duran bir siyaset teorisyeni olmaktan çıkarıp, eleştirel pedagojinin merkezî tartışmalarına yerleştirerek, bu alanın yalnızca özgürleştirici bir eğitim projesi değil, aynı zamanda hegemonya karşıtı kültürel bir savaşımın kuramsal cephesi olarak yeniden kurulmasının taşlarını döşeyenlerden biri olmuştur.

Gramsci'de hegemonya rıza üretimidir; zora dayalı olmayan iktidar yöntemlerini ima eder. Mayo, hegemonyanın eğitimsel bir ilişki olmasının altını çizerek

[1] aliozdemir.edu@gmail.com

kavramı eleştirel pedagojinin sınırlarından içeri sokar. Hegemonya, dünyanın belli bir perspektifle yorumunun toplumsal özneler tarafından öğrenilmesi, içselleştirilmesi ve yeniden üretilmesi sürecidir. Bu nedenle eğitim, hegemonyaya dışarıdan eklemlenen bir araç değil, onun işleyiş kipidir. Mayo, bu eğitimsel ilişkiyi yalnızca okullarla sınırlamaz. Bir yetişkin eğitimcisi olarak, hegemonyayı formel eğitimi de içeren fakat esasen informel ve gündelik öğrenme süreçlerinde, medyada, çalışma yaşamında, dinsel yapılarda, ailede ve sivil toplumda sürekli işleyen hiyerarşik bir pedagojik etkileşim olarak kavrar. Toplumsal yaşamın tamamı, bu anlamda, rızanın üretildiği ve aynı zamanda sorgulanabildiği bir "yaygın eğitim alanı"dır.

Bu yaklaşım, Freire'nin bilinçlenme kavrayışını da yeni bir düzleme taşır. Hegemonya kadar karşı-hegemonik mücadele de pedagojiktir. Yine belirtelim ki burada pedagojik olan, yalnızca sınıf içi diyalog ya da eleştirel müfredat tasarımı değildir; kültürel üretim, kamusal tartışma, kolektif örgütlenme ve gündelik hayat pratikleri de bu sürecin parçasıdır. Mayo'nun katkısı, Freireci diyalojik pedagojiyi Gramsci'nin perspektifiyle birlikte düşünerek, eleştirel pedagojiyi uzun erimli bir kültürel mücadele stratejisi olarak okumasında yatar.

Bu çerçevede eleştirel pedagoji, hegemonik projelerin nasıl pedagojik olarak kurulduğunu ve buna karşıt pedagojilerin nasıl inşa edilebileceğini araştıran bir kuramsal-pratik alan hâline gelir. Geniş anlamda eğitimsel ilişki burada, hegemonya ile özgürleşme arasındaki süreğen mücadelenin asli zeminidir.

Kültür, İktidar ve Eğitim

Eğitimin tarafsız olup olmadığına dair tartışma, çoğu zaman müfredat tercihleri ya da öğretim yöntemleri düzeyinde yürütülür. Bunlar gerçekten de önemlidir fakat geniş çerçeveden bakıldığında sorun, pedagojik tekniklerin ötesinde, eğitim ile kültür ve iktidar arasındaki kurucu ilişkide yatar. Eğitim her zaman belirli dünya görüşlerinin, değer rejimlerinin ve toplumsal hiyerarşilerin gündelik hayata yerleşmesinde merkezi bir rol oynamıştır. Bu yerleşme süreci çoğunlukla açık zor mekanizmalarından ziyade anlam üretimi, norm inşası ve özne biçimlendirme üzerinden işleyen bir rıza örgütlenmesiyle gerçekleşir. Bu nedenle eğitim, yalnızca bilginin dolaşıma sokulduğu bir kanal değil, toplumsal gerçekliğin nasıl algılanacağına ilişkin çerçevenin pedagojik olarak kurulduğu bir mücadele alanıdır. Eleştirel pedagoji tam da bu nedenle pedagojik olanı okul duvarlarıyla sınırlamaz. Medya, çalışma yaşamı, aile, dinsel yapılar ve gündelik etkileşimler, hegemonyanın pedagojik olarak üretildiği geniş bir öğrenme evreni oluşturur. Fakat öğrenen özne edilgen bir alıcı değil, aynı zamanda anlamı müzakere eden ve yeniden kuran bir faillik imkânıdır. Dolayısıyla eleştirel pedagojinin meselesi yalnızca farkındalık üretmek değil, etik bir konum alış ve kolektif eylem kapasitesi geliştirmektir.

Ne var ki bu geniş pedagojik ufuk, okulu önemsizleştirmek anlamına gelmez. Tam tersine, okul modern toplumlarda hegemonik projelerin yoğunlaştığı, resmî bilgi

rejimlerinin kurumsallaştığı ve pedagojik ilişkilerin belirli bir disipliner forma kavuştuğu düğüm noktalarından biridir. Bu yüzden okullar, toplumsal yaşamın geneline yayılmış pedagojik süreçlerin kristalize olduğu özel mekânlar olarak ayrı bir dikkat gerektirir. Peter Mayo'nun kaleme aldığı ve çeviri editörlüğünü Kemal İnal'ın üstlendiği *Kültür, İktidar ve Eğitim* (orijinal adıyla Culture, Power and Education), bu çift yönlü perspektifi kurar: Eğitimi okul-merkezci dar bir çerçeveye hapsetmeden, fakat okulu da hegemonik ve karşı-hegemonik mücadelelerin stratejik bir sahnesi olması bakımından ciddiye alarak inceler. Kitap, en geniş anlamda kültür ve iktidar ilişkisini çok katmanlı bir pedagojik etkileşim olarak yeniden yorumlamaktadır.

Kitabın Yapısı

Kitabın izleğine bakıldığında, karşımıza tekil bir kuramın sistematik sunumundan ziyade, kültür-iktidar-eğitim ilişkisinin tarihsel ve coğrafi olarak farklı bağlamlarda izini süren bir düşünsel hat çıkar. Peter Mayo, daha ilk bölümde okura kavramsal bir mercek sunar: Kültürü iktidarın dolaşıma girdiği, eğitimi ise bu dolaşımın pedagojik biçim aldığı bir alan olarak düşünmeye davet eder. Bu çerçeve kurulmadan Milani, Freire, Nyerere, Giroux ve hooks gibi sonraki örneklerin, taşıdığı politik ve pedagojik yoğunluğu kavramak mümkün değildir. Örneğin Gramsciyen kültür-iktidar analizinin soyut düzeyi, Milani'nin okulun içinden yükselen somut karşı-hegemonik pratiğiyle ete kemiğe bürünür; hegemonya yalnızca teorik bir kategori olmaktan çıkar, pedagojik müdahale imkânı olarak görünür hâle gelir. Benzer biçimde Mayo, Gramsci'nin hegemonya çözümlemesini, Freire'nin diyalog ve praksis temelli özgürleştirici pedagojisiyle eklemleyerek kitabın politik-etik omurgasını kurar. Böylece kültür, yalnızca rızanın üretildiği bir alan değil, bilinçlenmenin, kolektif özneleşmenin ve tarihsel mücadelelerin de zemini olarak belirir.

Metin ilerledikçe bu hat Avrupa ve Latin Amerika merkezli bir çerçeveyle sınırlı kalmaz. Nyerere'nin dekolonizasyon perspektifiyle eleştirel pedagojiyi küresel Güney'in tarihsel deneyimine bağlayan Mayo, eğitimi epistemik ve kültürel bağımlılık ilişkilerine karşı yürütülen bir politik proje olarak yeniden yorumlar. Giroux'nun kamusal pedagojiler yaklaşımı, medya, popüler kültür, sivil toplum gibi okul dışı kültürel aygıtların hegemonik ve karşı-hegemonik mücadeledeki rolünü açığa çıkarırken, bell hooks'un temsil, deneyim ve özgürlük pratiği vurgusu, pedagojik ilişkinin bedenli, cinsiyetli ve deneyimsel boyutunu görünür kılar. Son kertede kitap, farklı tarihsel bağlamlardan gelen bu yaklaşımlar arasında bir ortak zemin kurar: Gramsci'den devralınan hegemonya ve rıza analizi, Milani ve Freire'de somutlaşan dönüştürücü praksis anlayışı, Nyerere'de ifadesini bulan sömürgecilikten arındırma iradesi, Giroux'da kamusal pedagojiler, hooks'ta temsil ve özgürleşme arayışı… Tüm bu damarlar, eleştirel pedagojinin kültürü hem tahakkümün üretildiği hem de direnişin filizlendiği bir mücadele alanı olarak kavradığını gösteren bir sentezde buluşur. Son olarak, Piussi-De Vita çerçevesinde farklılıkların feminizmini tartışmaya açıp, ardından müzeleri kültürel politika ve kamusal pedagojinin özgül mekânları olarak ele alan metin,

pedagojik olanın toplumsal dokunun en beklenmedik köşelerine kadar uzandığını bir kez daha hatırlatarak sonlanır.

Hegemonya ve Öğretmenler

Hegemonya, mevcut egemen düzenin "doğal ve normal" görünmesini sağlayan temelin kurulması olarak tanımlanabilir. Bu kuruluş sürecinde sağduyu, ki kitapta bu kavram sorgulamadan kabul edilen yaygın kabuller olarak tanımlanır, önemli rollere sahiptir. Bununla birlikte, Gramsci'nin ayrımıyla sivil toplum (okul, medya, aile, kültürel kurumlar, vb.) rızanın üretildiği alanları temsil ederken devlet ve politik toplum, zorun daha görünür olduğu aygıtları temsil eder. Bu iki kavram birlikte çalıştığında ise iktidar kalıcı bir hale gelir.

Eğitimin kültürel-politik rolünü vurgulamadan da geçemeyeceğimizi düşünüyorum. Kitabın birinci bölümüne göre eğitim, sadece bilgiyi aktarmak değil, hangi bilginin değerli sayıldığını, hangi davranışın normalleştirildiğini ve kimin sesinin daha meşru kabul edildiğini belirlemeye yardımcı olan bir iktidar alanıdır. Bu yüzden, bu bağlamda öğretmenler ve diğer pedagojik birimler de birer bilgi aktarıcısı olmakla sınırlandırılmaması gereken, Gramsci'nin deyişiyle birer entelektüel olarak, hegemonya düzeninin yeniden üretilmesinde de, karşı hegemonik dönüşümde de rol oynayabilen aktörlerdir. Bu bakımdan kitap genel olarak sadece teori temelli değildir, okul içi ve pedagojik pratik örnekleri de vermektedir. Örneğin, Milani'nin pedagojisi (s. 39) okulun sınıfsal eşitsizlikleri yeniden üreten bir kurum olmasına karşı olarak dezavantajlı öğrencileri dil, bilgi ve kamusal ifade gücüyle donatmayı amaçlamaktadır ve bu yüzden karşı-hegemonik bir eğitim pratiği sunar. Okulun ürettiği meritokrasi (örn. "çalışırsan başarılı olursun") kavramı üzerinden nasıl bir eşitsizlik yarattığını tartışır. Hatta kitapta *Barbiana Öğrencilerinden Mektup* aracılığıyla, sınıfta bırakma ve erken eleme gibi uygulamaların yoksul öğrencileri sistemin dışına atıldığı anlatılır. Bu yüzden Milani dili sadece bir iletişim aracı olarak görmez, onu öğrencinin kendini savunup hak talep edebileceği ve kamusal alanlarda söz sahibi olabilmesi için merkezi bir güç olarak görür. Bu sebeple kendisinin pedagojisinin ana odağı, öğrenciyi uyumlu bir birey yapmak değil, bilinçli bir yurttaş olarak yetiştirmektir. Bu sebeple bu bölüm, eleştirel pedagojinin pratikte yoğun emek, disiplin ve kolektif çalışma gerektiren bir alan olduğunu Milani örneği üzerinden vurgular. Diğer bir yönden bu bölüm, Paulo Freire'nin pedagojisini (s.61) iktidar ilişkileriyle doğrudan bağlantılı, özgürleştirici bir eğitim anlayışı olarak ele alır. Aynı biçimde temel iddia, eğitimin asla nötr olmadığı, ya mevcut iktidar ilişkilerini yeniden ürettiği ya da bu ilişkileri dönüştürmeye yönelik praksis (eleştirel bilinç ile eylemin birlikte yürütülmesi) temelli bir tartışma alanı sunduğudur. Freire'nin düşünceleri, 20. yy. ortalarında Latin Amerika'daki yoksulluk, sömürge-sonrası eşitsizlikler ve askeri rejimler bağlamında şekillendiği için, kendisi eğitim çalışmalarını yalnız teknik bir beceri kazandırma faaliyeti olarak değil, insanların kendi toplumsal koşullarını anlamalarını ve müdahale edebilmelerini amaçlayan bir süreç olarak yorumlar. Sonuç olarak, Freire'ye göre sadece düşünmek eylemsizliğe, sadece eylem yapmak ise kör aktivizme sebep olur. Bu yüzden bilginin öğrenciye depozito gibi

aktarıldığı ve öğrencinin edilgenleştirildiği bankacı eğitim modeli, bu çerçevede eleştirilir; problem tanımlayıcı eğitim ise diyalog, deneyim ve eleştirel bilinç yoluyla öğreneni özneleştirir. Bu yüzden bu bölüm, eleştirel pedagojinin etik-politik yönünü açık bir biçimde ortaya koyar. Bu bağlamda eğitim, yalnızca bilinç kazandırma değil, harekete geçmeye çağıran bir süreçtir. Bu anlayışla birlikte, önceki bölümde tartışılan hegemonya kavramı, bireyin ve toplumun karşı-hegemonik praksis yoluyla dönüşmesiyle anlaşılır hale gelmektedir.

Kitabın diğer bir güçlü yanı ise politik genişliğidir çünkü küresel ve sömürgecilik sonrası bağlamda da eğitime değinir. Örneğin, Julius K. Nyerere'nin (s. 87) düşüncelerini ve Tanzanya deneyimini, eğitimi sömürgecilikten arındırma sürecinin merkezine yerleştirir. Nyerere önemli bir figürdür çünkü Tanzanya'nın 1960'larda sömürge yönetiminden bağımsızlığını kazanması sonrasında ülkenin ilk liderlerinden biridir. Bu bölümün önemi, sömürge dönemindeki eğitime değinmesidir, zira o dönemde Batılı bilgi ve değerler üstün görülmüş, yerel halkı kendi kültüründen koparan bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu bağlamda Nyerere, eğitimin yeni ulusun ihtiyaçlarına hizmet etmesi gerektiğini savunur. Bu da eleştirel pedagojinin eğitimle bağlantısını küresel Güney bağlamına taşıyarak, Gramsci ve Freire merkezli tartışmaları sömürgecilik sonrası koşullarla genişletir. Bu bağlamda eğitim, yalnızca bireysel bilinçlenme değil, ulus inşası, kültürel onarım ve kolektif güçlenme sürecinin parçası olarak ele alınır.

Kültür, Kamusal Alan ve Temsil

Kitapta eğitimin okul dışına taşındığı, Henry Giroux aracılığıyla gösterilir. Mayo, Giroux'nun (s. 107) eleştirel pedagojisinin merkezinde kamusal pedagojiler ve umut politikası olduğunu söyler. Burada anlatılmak istenen iddia, eğitimin yalnızca okul içinde gerçekleşmediği, medya, popüler kültür, gündelik yaşam, tüketim pratikleri gibi alanların da bireylere bir şeyler öğrettiği ve bu yüzden iktidarın kültürel ağırlıklı kurulduğu bir zamanda eleştirel pedagojinin kamusal alana genişlemesi gerektiğidir. Bölüm, eğitimi "okul = eğitim" denkleminden ayırıp geniş bir kültürel-politik öğrenme alanı olarak yeniden tanımlar. Bu yüzden öğretmenin rolü yalnız ders anlatmak değil, öğrencinin maruz kaldığı tüm bu kamusal pedagojileri eleştirel olarak çözümleyebilmesini sağlayacak araçlar geliştirmektir. Bunun yanı sıra bölüm, eleştirel pedagojinin etik görevini de vurgular: Eleştiri, öğrenciye "başka bir dünya mümkün" hissini verecek bir umut ve hareket ufku vermediği sürece pedagojik olarak eksik kalır.

Giroux'un kamusal pedagojiler kavramının en belirgin örneklerinden biri, kitapta kültürel politika bağlamında ele alınan müzelerdir (sf. 169). Müzeler "tarafsız depolar" değil, aksine kamusal pedagojilerdir. Bu mekânlarda temsil politikaları işler: Hangi hikâyelerin anlatılacağı, hangi seslerin duyulacağı belirli amaçlar doğrultusunda şekillenir. Dolayısıyla koleksiyonların düzenlenmesi ve sergileme dili de bu politikaların bir parçasıdır. Müzeler, hegemonya ile hafıza arasındaki ilişkiye güçlü bir örnek sunar çünkü resmî anlatılar üretir ve rıza kavramıyla doğrudan bağlantılıdır. Rıza üretiminde müzeler "normali" kurar ve belirli temsil

biçimleri, sesler ve deneyimler aracılığıyla toplumsal hafızayı biçimlendirme gücüne sahip olur. Eleştirel pedagoji açısından müze deneyimi, yalnızca "ne anlatılıyor?" sorusunu değil, aynı zamanda "hangi anlatılar dışarıda bırakılıyor, hangi sesler meşrulaştırılıyor?" sorularını da gündeme getirir. Böylece kitap boyunca tartışılan kültür-iktidar-eğitim ilişkisi, Giroux'nun kamusal pedagojiler çerçevesiyle somut bir örnek üzerinden pekiştirilmiş olur.

Aynı zamanda kitap eğitimin feminist, ilişkisel ve duygulanımsal boyutundan da bahseder. bell hooks'un (s. 137) çalışmalarını, eleştirel pedagojiyi ırk, cinsiyet, sınıf ve temsil eksenlerinde derinleştiren bir özgürleşme projesi olarak ele alır. Bu bağlamda kültür (sanat, medya, popüler kültür, sınıf içi etkileşimler) baskıyı hem yeniden üretebilir hem de özgürlük pratiğine dönüşebilecek bir karşı-alan sunabilir. hooks için pedagojik mücadele yalnız bilgiyle değil, beden, duygu ve deneyimle de ilgilidir. Bu bölüm, eleştirel pedagojiyi yalnızca yapısal analizlere dayanan bir alan olmaktan çıkarıp yaşantısal, duygusal ve ilişkisel boyutları olan bir pratik olarak tekrardan tanımlar. Diğer bir yandan kitap, Anna Maria Piussi ve Antonia De Vita'nın (s. 161) farklılıkların feminizmi perspektifiyle eleştirel pedagojiyi yeniden ele alır. Buradaki temel iddia, özgürleşmenin sadece eşitlik ve hak talepleri üzerinden değil, farklılıkların tanınması, ilişkisel öznelik ve toplumsal yaratım süreçleri üzerinden de kurulması gerektiğidir. Bu bağlamda da eğitim, bireyleri "aynılaştıran" bir mekanizma değil, farklı deneyimlerin anlamlı ve üretken şekilde bir araya gelebildiği bir ilişkisel alan olarak tanımlanır. Sonuç olarak bu bölüm, eleştirel pedagojiyi çatışma ve karşıtlık merkezli bir mücadele anlayışının ötesine taşıyıp ilişki, özen ve karşılıklı tanınma kavramlarıyla zenginleştirir.

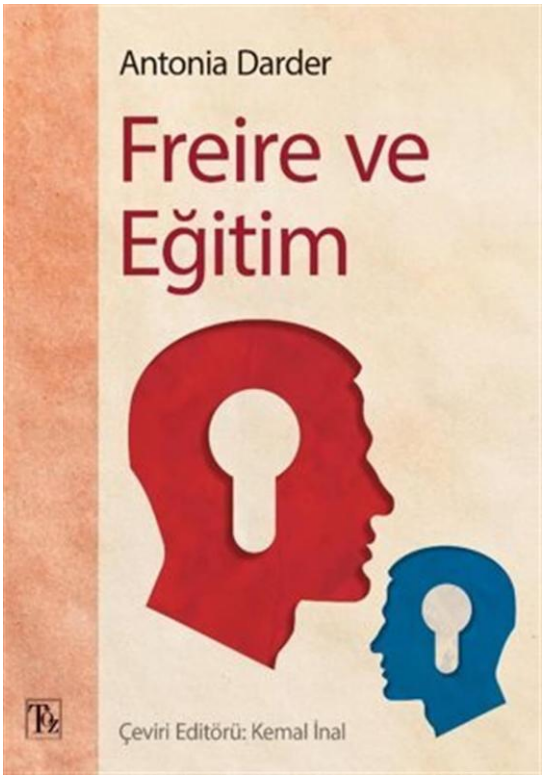
Sonuç

Mayo, kitabın bir bütün olarak mesajını netleştirmek için önceki bölümlerde bahsedilen düşünürler ve örnekleri (Gramsci, Milani, Freire, Nyerere, Giroux, bell hooks) ortak bir çerçevede birleştirir ve bu da eleştirel pedagojinin kültür-iktidar ilişkileri içindeki konumunu vurgular. Bu bağlamda eleştirel pedagojinin konumu sadece tekil bir yöntemden oluşmaz; kültürel politik ve etik bir duruş gibi çok yönlü kavramlardan da beslenir. Örneğin, Gramsci'nin bölümündeki hegemonya ve rıza analizi, Milani ve Freire'nin bölümündeki eğitimin dönüştürücü praksis olarak ele alınması, Nyerere'nin sömürgecilikten arındırma vurgusu, Giroux'nun kamusal pedagojiler yaklaşımı ve bell hooks'un temsil, deneyim ve özgürlük arayışı eleştirel pedagojinin kültürü hem baskının üretildiği, hem de direnişin mümkün olduğu bir alan olarak gördüğünü açıklamaktadır. *Kültür, İktidar ve Eğitim*, eleştirel pedagojiyi kuramsal, somut ve tarihi temellere yerleştirerek, alandaki düşünürlerin de fikirleriyle okuyuculara ayrıntılı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu kitabın, eleştirel pedagoji alanındaki vizyonunu genişletmek veya bu alanda akademik araştırmalar yapmak isteyen kişilere güçlü bir kaynak olabileceğini düşünüyorum. Son olarak, özellikle kitabın içindeki atıfların ve kaynakça listesinin değerli olduğunu ve daha derin araştırma yapmak için başvurulabilecek kaynaklar olduğunu da belirtmek isterim. Bu yüzden tüm yönleriyle eser, Türkçe literatürdeki eleştirel pedagoji alanının önemli boşluklarını doldurmaktadır.

Freire ve Eğitim: Özgürleşme, Beden ve Politik Pedagoji

Songül Büyükköse [1]

Bu yazıda Antonia Darder'in Türkçe'ye çevrilen ilk kitabı olan *Freire ve Eğitim*'in ana temalarını takip ederek metnin temel çerçevesini okuyucuya sunacağım. Töz Yayınları tarafından 2025 yılında Kemal İnal'in çeviri editörlüğünde yayınlanan kitap Freire'ye yönelik kavrayışımızı ileriye taşıyan önemli bir kaynak niteliğinde. Kitap, Freire'nin uluslararası sınıf mücadelesinin yanında sömürgeleştirilmiş beyaz olmayan toplulukların siyasi mücadelesinde ne denli önemli bir referans noktası olduğunun altını çiziyor.



Porto Riko asıllı Antonia Darder, *Freire ve Eğitim* kitabında bahsettiği gibi, genç bir kadınken Freire'yi okumuş, onunla tanışmış ve çalışmıştır. Brezilyalı eğitimci Freire kendi topluluğundan insanlara benzemesi ve tüm ezilen halklara ilham vermesi nedeniyle Darder için ayrı bir önem taşımaktadır. ABD sömürgeciliği içine doğmuş olan Darder, sömürgeleştirilmiş ve güçsüzleştirilmiş bir topluluğun üyesi olarak özneleşmeye çalışmış ve bunun için sayısız yolla mücadele etmiş bir aktivisttir. Darder, *Freire ve Eğitim* kitabında bize 20. yüzyılın en güçlü ve devrimci eğitim filozofu Freire'nin fikirlerinin kendi pratiğini ve düşünsel dünyasını nasıl şekillendirdiğini anlatır. Darder, amacının Freire'nin çalışmalarını özetlemek veya analiz etmek olmadığını, bunu yapabilecek pek çok

[1] songul.buyukkose@metu.edu.tr

akademisyen olduğunu da alçakgönüllülükle vurgular. Kendisinin geleneksel teorisyenlerin analitik, mesafeli ve tamamen nesnel bakış açısından değil; öznel bir deneyimleme sonucunda oluşan dünyayı tanımlama sürecinden ve bağlamsal bir perspektifle yazdığını söyler. Darder'ın amacı bir otobiyografi yazmak da değildir. Amaç, okuyuculara umut ve olasılığın elçisi Freire ile kendi diyaloğunu sunmaktır. Freire burada yalnızca düşünsel bir referans değil, Darder'in varoluşsal mücadelesinde yankı bulan bir yol arkadaşıdır. Kolonileştirilmiş bir özne ve ABD kent yoksulluğunda yetişmiş renkli bir akademisyen olarak kendisi ve kolonileştirilmiş halkların mücadelesi için Freire'nin güçlü bir referans noktası olduğunu söyleyen Darder, Freire okumasını ırk ve toplumsal sınıf kesişimselliğine dayandırır.

Darder, mücadelesinin kesinlikle bir "çeşitliliği kutlama" veya "farkındalık" formunda olmadığını, aksine varoluşunun her boyutunda yaşadığı baskıya karşı dimdik ayakta durup hayatta kalabilme mücadelesi olduğunu vurgular. Bu noktada Darder, çeşitlilik söylemini masum bir kapsayıcılık dili olarak değil, çoğu zaman baskıyı görünmez kılan bir ideolojik perde olarak okur. "Çeşitliliği kutlama" yaklaşımı, eşitsizliği dönüştürmekten çok onu estetize eder; farklılık sergilenir ama onu üreten yapılar dokunulmaz kalır. Böylece çeşitlilik kaynaklı baskı ve ayrımcılık ortamı, politik bir mücadele alanı olmaktan çıkarılıp yönetilebilir bir kategoriye indirgenir. Darder, renkli bir aktivist ve akademisyen olarak gördüğü baskıyı beyazlardan gelen mikro saldırılar ve psikolojik yıpratmalarla sınırlandırarak tanımlamayı reddeder. Ona göre bu baskı, çok boyutlu ve daha kapsamlı olarak tarih, ırkçılık, sömürgecilik ve ataerkillikle açıklanmalıdır. Freire'nin hem tahakküm yapılarını ortaya çıkarmakta hem de zihinlerimizi baskıya ortak eden hegemonik ideolojiden arındırma konusunda farkındalık yaratmakta büyük bir etkisi olduğunu söyler. Ezilen halkların ezen/ezilen çelişkisini içselleştirerek çifte bilinç içinde olduklarına dikkat çeken Freire'nin beyaz olmayan halkların özgürleşmesindeki öneminin altının çizer. Freire beyaz olmayan aktivist ve eğitimcilerde siyasi bir netlik ve bağlılık yaratmış ve hayatın tüm yönlerini kapsayan yaşayan bir pedagoji sunmuştur.

Tarihsel Özne, Hegemonya ve Özgürleşmenin Politik Doğası

Freire, devrimci bir praksis için temel olanın, insanın kendisini tarihsel bir özne olarak eleştirel biçimde anlaması olduğunu söyler ve bilginin de özgürleşmenin de tarihsel bir süreç olduğunu vurgular. Freire'ye göre mülksüzleştirilmiş ezilen halklar kendilerini tarihin gidişatını etkileyebilecek kapasitede görmeye başladıklarında güçlenip özgürleşerek kendilerini sınırlayan durumların üstesinden gelir ve özgürleşmelerinin önünde duran prangalarından kurtulurlar. Bu nedenle Freire'nin özgürleşme anlayışı bireysel farkındalıktan çok tarihsel sorumluluğa dayanır. Burada bilinçlenme içsel bir aydınlanma değil, toplumsal bir konumlanmadır.

Darder için asıl tehlike baskının görünür şiddeti değil, içselleştirilmiş hâlidir. Hegemonya yalnızca dışsal bir güç değil, öznenin içine sızmış olan bir dünya

algısıdır. Bu nedenle Darder'a göre Freire'nin özgürleşmesi, yalnızca yapıları değil, zihniyetleri de hedef almak zorundadır. Özne, yalnızca dışsal baskıyla değil, kendi içine yerleşmiş kanıksamalar veya kabullerle de mücadele etmek zorundadır. Bu durum, Freire pedagojisinin neden rahatlatıcı değil, rahatsız edici bir çağrı olduğunu açıkça ortaya koyar.

Diyalog, Sevgi ve Radikal İnsanlaşma

Darder, kitabın her bölümünde direniş tohumlarının baskıyla yan yana olduğunu, umut ve sevginin radikal varoluşunu hatırlatır. Kendimizi kolektif sesimizle tarihin gidişatını etkileyebilecek yetkinlikte görmemiz gerektiğini, pasif ve şeyleşmiş bir tarih anlayışını reddetmemiz gerektiğini vurgular. Hayatlarımızın kendi öznesi ve politik birer özne olarak dünyayı anlamlandırmamız gerektiğinin altını çizer.

Freire'ye göre derslikler, ezilen toplumların yaşanmış tarihlerini ve gün yüzüne çıkmamış tarihsel adaletsizlikleri açıkça ortaya koymaya başlanacak yerlerdir. Darder'e göre diyalog epistemolojik bir pratiktir. Bilme süreci sadece bireysel değil aynı zamanda sosyal bir olgudur ve diyalog öğrenme ve bilme sürecinin vazgeçilmez parçasıdır. Darder, diyalogdan doğan sevgi ve güven ile öğretmen ve öğrencinin dünyayı eleştirel bir perspektifle deneyimleyebileceğini ve tarihsel özneler olarak dönüştürme gücüne yeniden kavuşabileceğimizi söyler. Bu sayede öğretmen ve öğrenciler kendilerine izin verilen söylemin sınırlarını esneterek kendilerine karşı-hegemonik alanlar açmış olurlar. Böylece tarihsel olarak katılımdan dışlanmış öğrencilerin demokratik potansiyeli açığa çıkmış olur. Darder, Freire'nin sevgi kavramını duygusal bir yumuşaklık olarak değil, etik ve politik bir duruş olarak ele alır. "Bütün öğrencilerimi seviyorum" diyen şefkatli öğretmen imgesinden ziyade, insanı insan olarak tanıyan, öğrenciyi nesne değil özne olarak gören pedagojik duruşun altını çizer. Freire'nin silahlı sevgi ve hoşgörü kavramları, ezilenlerin acılarını yatıştırmak için değil, tarihsel adalet açlığını uyarmak için vardır. Sevgi burada kolektif bir eylemdir ve karşı-hegemonik pratiğe anlam kazandırır. Sevgi olmadan diyalog var olamaz. Eşit ve özgür bir dünya ancak birlikte sevgi ve emekle çalışarak kurulabilir.

Bankacı Model, Başarı Miti ve Öğretmenin Evcilleştirilmesi

Darder'e göre okullar kendi konumlarını benimseyen güvenilir işçiler, kayıtsız vatandaşlar ve hevesli tüketiciler üretir. Hâkim ideolojik düzenin hegemonik okul kültürü ile empoze ettiği normlar, ekonomi politiğe ve buna bağlı baskı yapılarına dayanır ve istenilen şey öğrencilerin ezenlerin dayattığı "kendi" rollerini kabul etmeleridir. Freire, kapitalizmi baskının kaynağı olarak görür ve bireysellik, bağımsızlık, rekabet değerlerine bağlı bankacı eğitim modelini eleştirir. Freire ve Macedo (1998), eşitsizliğin okullarda yeniden üretildiğini belirtir. "Eğitim sosyal hareketlilik sağlar" miti, Darder'e göre istisnai başarı hikâyeleriyle sınıf savaşlarını ve hüsrana uğramış mücadeleleri gizler.

Makro ve mikro düzeyde yöneticiler öğretmenin failliğini ders kitapları, müfredat, kıyafet ve ders planlarıyla sınırlandırarak onu uygulayıcı ve teknisyen olarak konumlandırır. Tehdit edici ve ceza verici uygulamalarla mesleklerine ve öğrencilerine yabancılaştırılan öğretmenler, okulların sınıf oluşumu ve sömürgeleştirici gücünü gizleme konusunda suç ortağı hâline gelir. Bu süreçte öğretmen dönüştürücü bir özne olmaktan çıkarılıp uygulayıcı bir aparata indirgenir. Öğretmenin teknisyenleştirilmesi pedagojik değil politik bir tercihtir. Nihayetinde öğretmenin evcilleştirilmesi, öğrencinin evcilleştirilmesinin ön koşuludur. Bu sebeple Darder öğretmenlerin emeklerini açıkça politik bir eylem olarak üstlenmeleri gerektiğini söyler: ya özgürlükten yana konum alırız ya da ona karşı.

Darder, bugün işçi sınıfına dayatılan dar başarı tanımından, yani üniversiteye giriş amacından sitemle bahseder. Mevcut işgücü piyasasında azalan iş seçenekleri düşünüldüğünde bunun ne kadar dar bir hedef olduğu açıktır. Adil olmayan sistemler okullar aracılığıyla kimlerin bu "harika" fırsata erişebileceğini seçer. Bu üniversiteye hazırlık düzeni öyle bir hegemonya kurmuştur ki, öğretmenler ve öğrenciler bu kodun dışına çıkmayı düşünseler bile kendilerini yabancılaşmış ve görmezden gelinmiş hâlde bulurlar.

Bedenin Vazgeçilmezliği

Darder, öğrencilerin kimliklerinin, geçmişlerinin ve maddi koşullarının bedenlerinde görünür hâle geldiğini söyler. Beden, güç ve kimlik haritalarıdır. Freire'ye göre ete kemiğe büründürülmemiş bir kelimenin özgürleşme sürecinde değeri yoktur. Geleneksel eğitim bedeni disipline eder, susturur ve duyguları bastırır; Freire'ye göre bu eğitim değil, itaat üretimidir. Dolayısıyla bedenin bastırılması, öznenin bastırılmasıdır.

Darder, Freire'nin Sao Paulo'daki Cinsel Yönelim Programını örnek göstererek bedenle ilgili soruların rahatça ele alınmasının öğrenci performansını dönüştürdüğünü belirtir (s. 74). Freire pedagojisi bedeni nötr kabul etmez; beden politiktir, cinsiyetlidir ve arzulara sahiptir. Cinsellik, eğitimin dışında bir alan değildir. Freire pornografik veya indirgemeci bir cinsellik anlayışı sunmaz; onun derdi bedenin bastırılması, utançla ilişkilendirilmesi ve görünmez kılınmasıdır. Bu bastırma ve görmezden gelme özellikle kadın ve yoksul bedenler üzerinden işler. İnsanlaşma yalnızca düşünmek değil, bedeni, duyguyu, arzuyu ve acıyı tanımaktır. Bedeni inkâr eden bir eğitim özgürleştirici olamaz.

Conscientização ve Diyalektik Bilinç: Rahatsız Edici Bir Uyanış

Freire'nin eleştirel bilinç (*conscientização*) kavramı, Darder'in okumasında romantize edilmiş bir farkındalık hâli değil, özneyi yerinden eden, huzursuz eden ve sorumluluk yükleyen bir yüzleşme süreci olarak ele alınır. Bu bilinç, bireyin kendini daha iyi hissetmesi için değil, kendi tarihsel konumunu, ayrıcalıklarını ve bastırılmışlıklarını görmeye zorlanması için vardır. Bu nedenle *conscientização*,

güvenli bir aydınlanma değil, politik bir risktir. Darder'in açıkça ortaya koyduğu gibi, bilmek yetmez; konum almak gerekir. Baskıcı koşulları fark eden ve buna tahamül edemeyen insanlar yeni bilme ve var olma biçimlerine ilerleyerek daha büyük diyalektik derinlik kazanıp eleştirel diyaloglara ve özgürleştirici eylemlere katılırlar. Toplumsal bilinç mücadele içinde gelişip evrilen diyalektik bir süreçtir.

Bu noktada Freire pedagojisinin diyalektik karakteri belirginleşir. Bilinç, durağan bir durum değil, çelişkiler içinde ilerleyen bir süreçtir. Öznenin dünyayı anlaması, onunla uzlaşarak değil, onunla çatışarak gerçekleşir. Freire'de öğrenme denge bulmak değil, dengeyi bozmak üzerinden işler. Ezilen özne hem sistemin ürünüdür hem de onun potansiyel yıkıcısıdır; bu çelişki bastırılması gereken bir sorun değil, özgürleşmenin motorudur. Darder'in okumasında diyalektik bilinç, pedagojiyi huzurlu bir gelişim alanı olmaktan çıkarır ve onu çatışmanın, gerilimin ve dönüşümün mekânına taşır.

Darder, eleştirel bilincin akademik dünyada nasıl ehlileştirildiğini de sorunsallaştırır. Eleştirel düşünmenin teknik bir beceriye indirgenmesi, bilincin politik içeriğinin boşaltılması anlamına gelir. Oysa Freire'nin bilinç anlayışı sınıfsal, ırksal, cinsiyetli ve sömürgesel bağlamlardan koparılamaz. Bu nedenle *conscientização*, pedagojik bir hedef ya da tercih değil, etik bir zorunluluktur. Freire değişen koşullara göre yeni bir dil ve yeni bir varoluş biçimi geliştirmenin zaruretinden söz eder.

Sonuç olarak Darder'in Freire okuması, pedagojiyi teknik bir alan olmaktan çıkarıp varoluşsal, bedensel ve politik bir mücadele alanına taşır. Ona göre Freire, okuru bilgilendirmekten çok rahatsız eder; açıklayıcı olmaktan çok yerinden eder. Özgürleşme güvenli bir hedef değil, riskli bir yoldur. Sevgi yumuşaklık değil, direniştir. Umut teselli değil, sorumluluktur. Eğitim ise tarafsız bir meslek değil, etik ve politik bir pozisyondur. Bu nedenle *Freire ve Eğitim*, okuru rahatlatan değil, huzursuz eden bir kitaptır. Ve belki de tam olarak bu yüzden gereklidir.

Kaynakça

Darder, A. (2018). *Freire ve eğitim* (Çev. Kemal İnal), Töz Yayınları.

Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed (New revised 20th-anniversary ed.)*. Continuum.

Freire, P., & Macedo, D. (1998). *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

ÇEVİRİLER

Probleme Dayalı Öğrenmenin Problemleri: Tıp Eğitiminde Dönüştürücü Bir Eleştirel Pedagojiye Doğru[1]

Alice Cavanagh, Meredith Vanstone, Stacey Ritz

Çeviri: Ş. Erhan Bağcı[2]

Tıbbi uygulamalardaki sağlık eşitsizliklerini gidermeye yönelik çağrılar, tıp pratiğini 19. yüzyılda Virchow'un tanımladığı insancıl, siyasal ve toplumsal tıp anlayışına yaklaştırabilecek yeni eğitim yaklaşımlarına yönelik arayışları tetiklemiştir [1]. Bu çabalar sınırlı başarı da elde etmiştir: Her ne kadar "sağlık savunuculuğu" tıp öğrencileri için temel bir yeterlik olarak tanınmış olsa da [2-4], bu rolün içerdiği sorumluluklarının kapsamı, eğitimciler ve öğrenciler açısından belirsizliğini korumaktadır [5,6]. Sosyal sorumluluk taahhütleri tıp fakültelerinin resmi misyon metinlerinde yaygın biçimde yer almaktadır [7] ve dahası tıp öğrencilerine sağlık eşitsizliklerine ilişkin farkındalık kazandırılmaya çalışılmaktadır ancak bu eşitsizlikleri doğuran siyasal gerçeklikleri kavramaları sağlanamamaktadır [8].

Eleştirel pedagoji perspektifinin tıp eğitiminde henüz kayda değer bir etki yarattığı söylenemez fakat Paolo Freire'nin "problem tanımlayıcı eğitim" modeli, çağdaş tıp eğitimcilerine önemli katkılar sunabilecek niteliktedir. İnsan sağlığını şekillendiren sosyokültürel, siyasal ve çevresel etkenler dikkate alındığında, Freire'nin eleştirel pedagojisi, öğrencilerin tıp eğitimi boyunca gelişen mesleki kapasitelerini toplumsal adalet lehine kullanmalarını teşvik eden girişimlerde önemli olanaklar yaratabilir.

[1] Cavanagh, A., Vanstone, M. & Ritz, S. Problems of problem-based learning: Towards transformative critical pedagogy in medical education. Perspect Med Educ 8, 38–42 (2019). https://doi.org/10.1007/s40037-018-0489-7

[2] erhanbagci@gmail.com

"Ezilenlerin Pedagojisi"ne Giriş

İlk yayımlanmasının üzerinden elli yıl geçmesine rağmen Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi kitabı, günümüzde eğitim alanında hâlâ güçlü bir etki yaratmaktadır. Freire'nin çalışmasının merkezinde radikal bir öneri yer alır: Eğitim, öğrenenlerde "eleştirel bilinç" geliştiren bir "özgürleşme pratiği" olmalıdır [9]. Freire için bu, öğretmenlerin bilgiyi öğrencilerin zihinlerine didaktik biçimde "yatırdığı" geleneksel "bankacı eğitim modeli"ni karakterize eden disiplin ve ezberciliğin reddi anlamına gelir. Bunun yerine Freire, öğrencilerin toplumsal eşitsizlikleri yaratan koşulları sorgulamalarını talep eden bir "problem tanımlayıcı eğitim" (PTE) tasavvur eder [9]. Burada, geleneksel hiyerarşileri ters yüz eden sınıflar vardır ve öğrenciler ile öğretmenler, "dünya ile kurdukları ilişki üzerinden birbirlerine öğretirler" [9]. Ona göre bu eşitlikçi yaklaşım, öğrenenlerin içinde yaşadıkları dünyadan kopuk oldukları ya da bu dünyada herhangi bir değişim yaratamayacakları algısını ortadan kaldırır. Aksine öğrenciler kendilerini öğrenme süreçlerinde ve kolektif toplumsal eylemde yetkin aktörler olarak görmeye başlar ve içinde yer aldıkları toplumun geleceği için sorumluluk üstlenirler [9].

Her ne kadar Ezilenlerin Pedagojisi onlarca yıl boyunca akademik çevrelerde güçlü bir etki yaratmış olsa da, Freire'nin yoksulluk odaklı yaklaşımının, sağlığa olumsuz yansımaları olan diğer baskı biçimlerini göz ardı ettiği yönünde eleştiriler de dile getirilmiştir [10-12]. bell hooks, *Teaching to Transgress* (*Sınırları Aşmayı Öğretmek*) adlı eserinde, eğitimcilerin bu sorunu gidermek için öğrencileri, dünyadaki deneyimlerini biçimlendiren kimliklerinin kesişen farklı yönlerini eleştirel biçimde sorgulamaya teşvik edebileceklerini öne sürer [13-16]. Biz, Freire'nin bu yeniden yorumlanışının tıp eğitimcileri ve öğrencileri için önemli katkılar sunabileceğini savunuyoruz: Freire'nin tanımladığı "bankacı eğitim modeli"ne benzer biçimde tıp eğitimi, uzun süredir öğrencilere zımnen, hastaların kötü sağlık durumlarından kişisel olarak sorumlu olduklarını öğretmekte, ancak bu "yaşam tarzı tercihlerini" biçimlendiren toplumsal bağlamı görmezden gelmektedir [17,18]. Hekim adayı olan öğrenciler gibi görece imtiyazlı sayılabilecek bir grup için Freire'nin "ezilenlerin pedagojisini" uygulamanın kendine özgü güçlükleri olabileceğinin farkındayız [19-21]. Fakat tıp öğrencilerinden mesleki dışlanmanın toplumsal örüntülerini ve hastalıkların yapısal nedenlerini eleştirel biçimde sorgulamalarını istemek, onların mesleklerine yönelik taahhütlerini gerçekleştirmeleri için de özdüşünümsel fırsatlar sunmaktadır.

Tıp Eğitiminde Probleme Dayalı ve Problem Tanımlayıcı Pedagojiler

Freire'nin problem tanımlayıcı eğitim (PTE) yaklaşımı, 1960'ların sonlarında eğitimde ortaya çıkan tek radikal öneri değildi. İlk kez 1969'da McMaster Üniversitesi'nde uygulanan [22] probleme dayalı öğrenme (PDÖ) modeli, sağlık hizmetlerindeki yeniliklerin hızla artan temposuna bir yanıt olarak geliştirilmiştir. PDÖ savunucularına göre, tıp eğitimini özgün ve aşamalı olarak

ilerleyen vaka çalışmalarına dayandırmak, yeni hekimleri "değişen kavramlara ve yeni bilgilere uyum sağlamaya" hazırlarken [23], aynı zamanda özyönelimli öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini de geliştirmektedir. Aradan geçen elli yılın ardından, PDÖ uygulamaları dünya çapında sağlık profesyonellerinin eğitim programlarında halen uygulanmaktadır [24-26]. Meta-analizler ve sistematik derlemeler, PDÖ'nün tıp eğitimi için güçlü bir model olduğunu desteklemekte [22,27,28], probleme dayalı programlardan mezun olanların yeterliklerinin geleneksel biçimde eğitilmiş meslektaşlarıyla karşılaştırılabilir olduğunu göstermektedir [29]. Probleme dayalı pedagojiler eleştirel düşünen [30], ekip çalışmasında daha etkili [31] ve klinik uygulamalarında ortaya çıkan halk sağlığı sorunlarına daha duyarlı hekimler yetiştirmekle ilişkilendirilmektedir [32].

PDÖ ile Freire'nin PTE'si yalnızca yüzeysel bir benzerlikten fazlasını paylaşmaktadır: Her iki pedagojik yaklaşım da öğrencinin pasif konumunu reddeder ve özyönelimli öğrenmeyi müfredatlarının merkezine yerleştirir. Her ikisi de ders anlatımına dayalı içerik aktarımını reddeder ve öğretmenlerin rolünü, öğrenenlerin keşfetmelerini destekleyen kolaylaştırıcılar olarak yeniden tasavvur eder. Bununla birlikte, araçsal düzeyde iki yaklaşım birbirinden ayrışır ve tıp eğitimi açısından son derece farklı sonuçlar doğurur. Aşağıda, tıp eğitiminde PTE ve PDÖ yaklaşımlarını karşılaştıran üç örnek sunarak Freire'nin pedagojisinin tıp eğitimine dâhil edilmesinin ne kadar değerli olabileceğini göstermeye çalışacağız.

Birinci Örnek: Problemlerin Yeniden Kavramsallaştırılması

PDÖ ile PTE arasındaki temel ayrışma noktalarından biri, her iki modelin pedagojilerinin merkezindeki "problemleri" nasıl kavramsallaştırdığıdır [33]. PDÖ'de problemler kısa vaka öyküleri biçiminde sunulur; bu öyküler, başvuran bir hastanın hikâyesini ve tıbbi geçmişini kısaca tasvir eder. Bu vaka çalışmaları çift yönlü bir işlev görür. Öğrenciler, her bir vakayı anlamak için gerekli tıbbi bilgiye yönelik öğrenme hedefleri belirlemeye teşvik edilirken, aynı zamanda onları "tıbbi düşünme pratiklerine" alıştıran bir "bilişsel çıraklık" sürecine dâhil olurlar [34]. Hasta bireyleri aile veya yaşam koşullarından büyük ölçüde soyutlanmış biyomedikal sorunlar olarak ele alan bu çerçeveleme, doğası gereği öğrenci-hekimleri sorun çözen bir role yerleştirir. PDÖ, öğrenenler ile eğitimciler arasındaki hiyerarşiyi sarsmasına rağmen, mesleki otoritenin gücünün klinik karşılaşmayı nasıl şekillendirdiğini ya da allopatik tıbbi müdahalelerin hastalıkların yapısal nedenlerini ele alma kapasitesindeki sınırlılığı sorunsallaştırmak noktasında çok az şey yapar [35]. Buna karşılık, PTE yaklaşımında tıp öğrencilerinden, toplum sağlığındaki eşitsizlikleri doğuran siyasal bağlamı sorgulamaları ve hasta bakımında işbirliğine dayalı yöntemleri öğrenmeleri beklenir [33]. PTE aracılığıyla sağlık profesyonelinin rolü, "en sorumlu sorun çözücü" olmaktan çıkarılarak, içgörü ve eylem kapasitesine sahip çok sayıdaki aktörden biri olarak yeniden konumlandırılabilir; bu da hastalarla karşılıklı etkileşimi teşvik eder [35].

Örneğin, tedaviye "uyumsuz" bir diyabet hastasını konu alan bir vaka çalışmasında, PTE eğitmenleri öğrencilerin, zayıf glisemik kontrolün biyomedikal sonuçlarının yanı sıra hastaların reçete edilen tedavi rejimlerini sürdürme biçimlerini şekillendiren toplumsal bağlamları sorgulamalarına da yardımcı olur [36,37]. Mesleki ve kişisel kimliklerinin klinik karşılaşmaları nasıl şekillendirdiğini keşfetmeleri istendiğinde, öğrenciler aynı zamanda meslek hayatları boyunca sürecek özdüşünümsel alışkanlıklar geliştirmeye teşvik edilir [38]. Eğitimlerinin en erken aşamalarından itibaren tıbbi epistemolojinin kökenlerini, eksikliklerini ve sonuçlarını eleştirmeyi öğrenen PTE almış hekimler, mezun olduklarında içinde yaşadıkları toplumdaki sağlık sorunlarının kaynaklarını belirleme ve buna yönelik politikaları değiştirmek için mücadele etme konusunda daha donanımlı hale gelirler.

İkinci Örnek: Bilginin Yeniden Kavramsallaştırılması

PTE ile PDÖ arasındaki bir diğer gerilim noktası, her iki yaklaşımın bilgi ile bilen arasındaki ilişkiyi nasıl tanımladığıdır. PDÖ'de öğrenciler, özyönelimli sorgulamalar yoluyla temel tıbbi bilgiyi öğrenir [23] ve kaynakları değerlendirirken kanıta dayalı tıp ilkelerini kullanırlar [39]. Her ne kadar PDÖ, eleştirel düşünme ve sorgulama becerileri kazandırmaktaki faydaları nedeniyle tutuluyor olsa da [39], öğrencileri, sağlık sorunlarına yaklaşırken bilimsel bilginin diğer bilgi türlerinin üzerinde konumlanmasını sağlayan nesnellik ve genellenebilirlik varsayımlarını eleştirel bir süzgeçten geçirmeye yöneltmez [40]. Oysa Ezilenlerin Pedagojisi'nde Freire bu eleştiriyi açıkça dile getirir ve bilimsel otoritenin temeli olan içsel mantığın sorgulama alanının dışında bırakılmasının onu bir baskı aracına dönüştürdüğünü ifade eder [9]. Kanıta dayalı tıpta, çalışmalar değer hiyerarşilerine göre sıralandıktan sonra araştırma bulguları klinik uygulama kılavuzlarına dönüştürülür; bu süreçte biyomedikal "olgu", üretildiği toplumsal koşullardan koparılır. Bilimsel bilgi tortulaşır ve bilimsel otoritenin bileşik gücüyle giderek daha fazla sorgulanmaya dirençli hale gelir [40]. Daha sonra, tıp öğrencilerinden yalnızca onaylanmış bilgi kaynaklarına dayanarak vakaları araştırmaları istendiğinde, biyomedikal araştırmada hesaba katılmayan insan deneyiminin farklı yönleri, bu öğrenciler için görünmez olabilir.

Depresyon tedavisine ilişkin randomize kontrollü çalışmaların toplumsal cinsiyet temelli analizleri dışlaması buna bir örnek teşkil eder. Araştırma, kanıta dayalı tıp ilkelerine göre "yüksek kaliteli" sayılabilecek metodolojik ölçütleri karşılayabilir, ancak depresyon semptomatolojisi ve tedavi etkilerindeki toplumsal cinsiyete bağlı farklılıkları gizleyerek klinik uygulama açısından derin sonuçlar doğurabilir [41]. PTE'de ise öğrencilerden, biyomedikal bilginin nasıl inşa edildiğinin toplumsal ve siyasal sonuçlarını, tarihsel ve güncel tıbbi araştırma pratiklerinde kökleşmiş tıbbi cinsiyetçilik, ırkçılık ve sağlamcılık mirası da dâhil olmak üzere, dikkate almaları beklenir [42,43]. Biyomedikal araştırmayı toplumsal olarak inşa edilmiş ve sürekli revizyona açık bir süreç olarak değerlendirmeyi öğrenen PTE ile yetişmiş mezunlar, bilgiyi bir iktidar biçimi olarak ele alan ve bu gücü

toplumsal adaletin hizmetinde kullanan araştırma gündemleri geliştirmek için daha donanımlı hale gelirler.

Üçüncü Örnek: Hastaların Yeniden Kavramsallaştırılması

PDÖ ile PTE arasındaki son farklılık, hastalık deneyimlerinin anlaşılmasında sağlığın sosyal belirleyicileri çerçevesinin nasıl kullanıldığı noktasında ortaya çıkar. PDÖ'de sağlığın sosyal belirleyicileri, genellikle öğrencilerin bir hastanın bireysel özelliklerinin hastalığını nasıl şekillendirebileceğini görmeleri amacıyla gündeme getirilir [16,44]. Bu analiz, öğrencilere hastalık epidemiyolojisini ve bunun toplumsal eşitsizlik konumlarıyla nasıl örtüştüğünü değerlendirme fırsatı sunar ancak bu tartışmaları teşvik etmek için kullanılan vaka tanımları, gerçek hastaların sosyal kimliklerinin somut dokusunu yansıtmaktan oldukça uzaktır. Örneğin, MacLeod'un ikinci sınıf PDÖ tıp müfredatına ilişkin analizinde, vakalarda hastaların ırklarının nadiren dile getirildiği, bunun da yalnızca öğrenme hedefleri doğrudan orak hücre anemisi veya Tay-Sachs hastalığı gibi ırksallaştırılmış genetik risk faktörleriyle bağlantılı olduğunda gerçekleştiği gösterilmektedir [45]. Bu yaklaşım, öğrencilerin ırkçılık, marjinalleşme ve kültürel açıdan uygun sağlık hizmetlerine erişim eksikliğinin yol açtığı sağlık risklerini keşfetmelerinde oldukça sınırlı fırsatlar sunar. Kimlik özelliklerine ilişkin düşünsel duyarlılığın yokluğu, bedenselleşmiş sağlık eşitsizliklerinin tarihsellik ötesi ya da biyolojik olarak kaçınılmaz olduğu varsayımlarını besler. Oysa bunlar, akışkan ve evrimsel nitelikte olup tahakkümcü siyasal yapılar tarafından şekillendirilmiş olgulardır [44]. Tüm bunların temelinde, PDÖ öğrencilerinin bir vakayı çözümlemeye çalışırken hastalığın toplumsal bağlamını kavramalarının, biyomedikal öğrenme hedeflerine göre ikinci planda kaldığı gerçeği yatar. Sosyal bağlam, mesleki müdahalelerin veya mücadelelerin içkin bir alanı olmaktan ziyade "tanınması" veya "kabul edilmesi" gereken dışsal bir unsur haline gelir.

Buna karşılık, PTE sınıflarındaki öğrenciler, klinikte gözlemledikleri hastalıkların yapısal nedenlerini sorgulamaya teşvik edilirler. Mesleki ve kişisel rollerinin yanı sıra sosyo-politik yapıların bu sağlık eşitsizliklerini sürdürmedeki rollerini de sorgularlar. Öğrencilerden ırk, cinsiyet, göçmenlik statüsü ve diğer sosyal kimlik boyutlarının birleşerek hastalarını nasıl etkilediğine dair daha zengin bir anlayış geliştirmeleri beklenir. Sonuçta, PTE sınıfındaki öğrenciler sağlığa dair deterministik kavrayışları sorgular ve toplumsal gerçekliği tarihsel bir alan olarak, yani toplumun hastalıklara en açık kesimleriyle dayanışma içinde dönüştürücü müdahalelerin mümkün olduğu bir alan olarak görmeye başlarlar.

Problem Tanımlayıcı Tıp Eğitimine Doğru

On yıllar süren araştırmalar PDÖ'nün belirli yararlarını ortaya koymuş olsa da, bu yöntem hâlâ sağlık eşitsizliklerini ve toplumsal adaletsizlikleri deterministik biçimde yeniden üreten biyomedikal sağlık kavrayışının sınırları içinde kalmaktadır. Bu çalışmada, PDÖ'nün kapsamını genişleten ve hekimleri, insanların hasta olmalarına neden olan hiyerarşik toplumsal yapıları aktif

biçimde ortadan kaldırmaya yönlendiren problem tanımlayıcı bir tıp pedagojisi vizyonu geliştirmeye çalıştık. Bu amaca ulaşmak için PTE öğrencilerinden biyomedikal bilginin karmaşıklığını görmeleri, klinikteki hiyerarşik dinamikleri yeniden düşünmeleri ve hastalıkların toplumsal nedenlerine karşı mücadeleyi gelecekteki tıp uygulamalarının ve araştırmalarının merkezine yerleştirmeleri beklenmektedir. Her ne kadar Freire'nin pedagojisi bugünkü tıp eğitiminin tahayyülünün dışında kalsa da insan sağlığını tehdit eden yakıcı sorunlar bu pedagojinin ve diğer dönüştürücü pedagojilerin benimsenmesini hem gerekli hem de kaçınılmaz hâle getirmektedir.

Kaynakça

1. Whitehead CR, Hodges BD, Austin Z. Captive on a carousel: discourses of 'new' in medical education 1910–2010. Adv Health Sci Educ Theory Pract. IEEE Trans Med Imaging. 2013;18:755:68.

2. Dobson S, Voyer S, Hubinette M, Regehr G. From the clinic to the community: the activities and abilities of effective health advocates. Acad Med. 2015;90:214–20.

3. Bhate TD, Loh LC. Building a generation of physician advocates: the case for including mandatory training in advocacy in Canadian Medical School Curricula. Acad Med. 2015;90:1602–6.

4. Frank J, Snell L, Sherbino J. CanMEDS. ON, Vol. 2015. Ottawa: Physician Competency Framework; 2015.

5. Hubinette M, Dobson S, Towle A, Whitehead C. Shifts in the interpretation of health advocacy: a textual analysis. Med Educ. 2014;48:1235–43.

6. Dharamsi S, Ho A, Spadafora SM, Woollard R. The physician as health advocate: translating the quest for social responsibility into medical education and practice. Acad Med. 2011;86:1108–13.

7. Ritz S, Beatty K, Ellaway R. Accounting for social accountability: Developing critiques of social accountability within medical education. Educ Health. IEEE Trans Med Imaging. 2014;27:152:7.

8. Sharma M, Pinto AD, Kumagai AK. Teaching the Social Determinants of Health: A Path to Equity or a Road to Nowhere? Acad Med. 2018;93:25–30.

9. Freire P. Pedagogia do Oprimido. New York, NY: Continuum International Publishing Group; 2005.

10. Maher FA. Toward a richer theory of feminist pedagogy: A comparison of 'liberation' and 'gender' models for teaching and learning. J Educ Res. 1987;169:91–100.

11. Weiler K. Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. Harv Educ Rev. IEEE Trans Med Imaging. 1991;61:449:75.

12. Brady J. Critical literacy, feminism, and a politics of representation. The Politics of Liberation. New York: Routledge; 2002. pp. 162–73.

13. Rancière J. The emancipated spectator. New York, NY: Verso Books; 2014.

14. Ellsworth E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. Harv Educ Rev. IEEE Trans Med Imaging. 1989;59:297:325.

15. Hooks B. Teaching To Transgress: Education as Practice of Freedom. New York, NY: Routledge; 1994.

16. Crenshaw K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanf Law Rev. IEEE Trans Med Imaging. 1991;43:1241:99.

17. Hafferty FW, Franks R. The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education. Acad Med. 1994;69:861–71.

18. Waitzkin H. A Critical Theory of Medical Discourse: Ideology, Social Control, and the Processing of Social Context in Medical Encounters. J Health Soc Behav. 1989;30:220–39.

19. Saha S, Guiton G, Wimmers PF, Wilkerson L. Student body racial and ethnic composition and diversity-related outcomes in US medical schools. JAMA. 2008;300:1135–45.

20. Young ME, Razack S, Hanson MD, et al. Calling for a broader conceptualization of diversity: surface and deep diversity in four Canadian medical schools. Acad Med. 2012;87:1501–10.

21. Southgate E, Kelly BJ, Symonds IM. Disadvantage and the 'capacity to aspire' to medical school. Med Educ. 2015;49:73–83.

22. Neville AJ. Problem-Based Learning and Medical Education Forty Years On. Med Princ Pract. 2009;18:1–9.

23. Neufeld VR, Barrows HS. The 'McMaster Philosophy': an approach to medical education. Acad Med. 1974;49:1040–50.

24. Iputo JE, Kwizera E. Problem-based learning improves the academic performance of medical students in South Africa. Med Educ. 2005;39:388–93.

25. Yuan H. Kunaviktiku lW, Klunklin A, Williams BA. Improvement of nursing students' critical thinking skills through problem-based learning in the People's Republic of China: A quasi-experimental study. Nurs Health Sci. 2008;10:70–6.

26. Mesquita AR, Souza WM, Boaventura TC, et al. The Effect of Active Learning Methodologies on the Teaching of Pharmaceutical Care in a Brazilian Pharmacy Faculty. PLoS ONE. 2015;10. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0123141

27. Vernon DT, Blake RL. Does problem-based learning work? A metaanalysis of evaluative research. Acad Med. 1993;68:550–63.

28. Thistlethwaite JE, Davies D, Ekeocha S, et al. The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide. Med Teach. 2012;34(23):e421–e44.

29. Koh GC-H, Khoo HE, Wong ML, Koh D. The effects of problembased learning during medical school on physician competency: a systematic review. Can Med Assoc J. 2008;178:34–41.

30. Tiwari A, Lai P, SoM, Yuen K. A comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. Med Educ. 2006;40:547–54.

31. Norman GR, Schmidt HG. Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts. Med Educ. 2000;34: 721–8.

32. Gurpinar E, Musal B, Aksakoglu G, Ucku R. Comparison of knowledge scores of medical students in problem-based learning and traditional curriculum on public health topics. Bmc Med Educ. 2005;5:7.

33. DasGupta S, Fornari A, Geer K, et al. Medical Education for Social Justice: Paulo Freire Revisited. J Med Humanit. 2006;27:245–51.

34. Hmelo-Silver CE, Barrows HS. Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. IJPBL. IEEE Trans Med Imaging. 2006;1:4.

35. Fenwick T, Parsons J. Boldly solving the world: a critical analysis of problem-based learning as a method of professional education. Stud Educ Adults. IEEE Trans Med Imaging. 1998;30:53:66.

36. Broyles LM, Colbert AM, Erlen JA. Medication practice and feminist thought: A theoretical and ethical response to adherence in HIV/AIDS. Bioethics. 2005;19:362–78.

37. Sjöström S. Invocation of coercion context in compliance communication—power dynamics in psychiatric care. Int J Law Psychiatry. 2006;29:36–47.

38. Ng SL, Kinsella EA, Friesen F, Hodges B. Reclaiming a theoretical orientation to reflection in medical education research: a critical narrative review. Med Educ. 2015;49:461–75.

39. Lusardi MM, Levangie PK, Fein BD. A Problem-Based Learning Approach to Facilitate Evidence-Based Practice in Entry-Level Health Professional Education. J Prosthet Orthot. 2002;14:40–50.

40. Goldenberg MJ. On evidence and evidence-based medicine: Lessons from the philosophy of science. Soc Sci Med. 2006;62: 2621–32.

41. Weinberger AH, McKee SA, Mazure CM. Inclusion of Women and Gender-Specific Analyses in Randomized Clinical Trials of Treatments for Depression. JWomens Health. IEEE TransMed Imaging. 2010;19:1727–32.

42. Knorr Cetina K. Epistemic cultures: How the sciences make knowledge. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; 1999.

43. Washington HA. Medical apartheid: The dark history of medical experimentation on Black Americans from colonial times to the present. Books: Doubleday; 2006.

44. Bowleg L. The Problem With the Phrase Women and Minorities: Intersectionality—an Important Theoretical Framework for Public Health. Am J Public Health. 2012;102:1267–73.

45. MacLeod A. Six ways problem-based learning cases can sabotage patient-centered medical education. Acad Med. 2011;86:818–25.

Faşist Salgın Döneminde Yüksek Öğretim[1]

Henry Giroux

Çeviri: Anıl Ersöz[2]

Giriş

Faşizmin dehşeti geri döndü. Ancak bu kez, hayaletler olarak değil. Irkçı nefret ve tarihsel hafıza kaybıyla beslenen; devlet şiddeti, korku, sansür ve üretilmiş cehalet yoluyla okullara, üniversitelere, kamusal alana sızan bir veba gibi... Dünya genelinde yeniden dirilen sömürgeci mantık, neoliberal acımasızlık ve zehirli beyaz milliyetçilik ile cesaret bulan faşist güçler, üniversiteleri demokrasinin geleceğine yönelik bir savaş alanına çevirdi. Gazze'deki soykırımcı savaşa karşı muhalefet sadece caydırılmakla kalmıyor, suç sayılıyor; başta yükseköğretim kurumları olmak üzere kurumlara yönelik siyasi gözdağı ve şantajlar yeni yönetim dili olarak şekillendiriliyor. Bu kritik dönemde, yükseköğretimi savunmanın aciliyeti hiç bu kadar belirgin olmamıştı. Hem bilgi üretiminin hem de demokratik olasılıkların gerçekleştirildiği bir alan olarak yükseköğretim, faşist ve neoliberal kontrolün bir aracı haline gelmeye direnmelidir. Üniversitenin eleştirel düşünceyi, toplumsal sorumluluğu ve medeni cesareti beslemedeki rolü, artan otoriterlik karşısında demokratik değerlerin hayatta kalması için elzemdir.

Eğitimin demokratik misyonuna dair o bilindik retoriği tekrarlamak ya da özgürleştirici vaadine nostaljik bir şekilde atıfta bulunmak artık yeterli değildir. Bu idealler yeniden düşünülmeli ve radikalleştirilmeli; özellikle neoliberal faşizmin oluşturduğu tehdit başta olmak üzere, içinde bulunduğumuz karanlık dönemin üstesinden gelecek etik ve politik zorunluluklar olarak genişletilmeli,

[1] Giroux, H. (2025, December 12). Higher Education in the Times of Fascist Plague. *Counterpunch*. Şubat 2026'da erişildi: https://www.counterpunch.org/2025/12/12/higher-education-in-the-time-of-fascist-plague/

[2] anilersoz@gmail.com

keskinleştirilmeli ve geri kazanılmalıdır. Bu noktada, yükseköğretimi siyasetten kaçış alanı olarak değil, toplumsal bilincin şekillendiği, hakikat ve güç mücadelesinin gerçekleştiği, yükselen faşizme direnmek için pedagojik koşulların yeniden oluşturulması gereken en belirleyici savaş alanlarından biri olarak anlamak yönünde bir kavrayış gereklidir. Bu tür bir kabul, bizi bu krizi şekillendiren daha derin güç biçimleriyle yüzleşmeye, eğitime karşı savaş açan güçlerin ne olduğunu ve bu şiddetlenen saldırıda gerçekte neyin tehlikede olduğunu sorgulamaya zorlar.

Çete kapitalizminin ve yarattığı küresel sefaletin reddedilmesi kadar derin bir başka tehlike, eğitimin otoriterlik tarafından yürütülen kültürel ve ideolojik savaşların ana cephesi haline gelmesidir. Faşist mutasyon geçiren neoliberal kapitalizm sadece yoksullaştırmakla kalmaz; bilinci sömürgeleştirmek, eleştirel düşünme kabiliyetini aşındırmak ve demokratik tasavvur gücünü hiyerarşi ve korkunun uyuşturucu kesinlikleriyle değiştirmek ister. Üniversiteler şu anda, gerçeğin mücadele konusu olduğu, toplumsal hafızanın ya silineceği ya da korunacağı, demokratik hayatın oluşum koşullarının besleneceği ya da sistematik olarak yok edileceği tehlikeli bir yol ayrımında durmaktadır. Dolayısıyla, yükseköğretimi savunmak, otoriter yönetimi ayakta tutan yalanlara, zulümlere, ırkçılığa, yolsuzluğa ve üretilmiş cehalete karşı çıkmak için gerekli olan failliği, dayanışmayı ve eleştirel bilinci geliştirme gücünü geri kazanmaktır. Faşizm geleceğin ufkunu kapatmaya çalışırken, eğitimin bu ufku genişletme yetisine sahip yaşamsal bir eleştiri ve imkân alanı olarak kalması gerektiğinde ısrarcı olmaktır.

Böyle bir görev, düşünülemez olanı düşünmeyi, yani neoliberal kapitalizmi reformlarla dönüştürmekten ziyade, onu ortadan kaldırmayı ve yeni eylem, dayanışma, değer ve kimlik biçimlerinin var edilebileceği pedagojik alanlar oluşturmayı gerektirir. Ancak böyle radikal bir tasavvurla eğitim, demokratik yaşamın yeniden inşa edildiği ve özgür bir gelecek için mücadelenin tazelendiği bir alan haline gelebilir.

Amerikan toplumuna yönelik tehdit sadece dışsal değildir. Bu tehdit, kamusal yaşamın neredeyse her alanına yayılmış olan kanunsuzluk ve militarizasyonda belirgindir. Pedagojik alanda bu tehdit, otoriter hareketlerin kültürel kurumları, dijital ekosistemleri ve devlet gücünü harekete geçirerek zulme, hor görmeye, beyaz milliyetçiliğe ve tarihsel hafıza kaybına giderek daha fazla alışkın hale gelen bir kamu bilinci oluşturma biçimlerinde ortaya çıkmaktadır. Irkçı nefret, Trump'ın aşırı milliyetçilik ve mantığa karşı otoriter bir aşağılamayla donatılmış eğitim politikası, daha geniş bir küresel projeye örnek oluşturur: eğitimin hiyerarşiyi pekiştirmek, rıza inşa etmek ve yükseköğretimi beyin yıkama laboratuvarlarına dönüştürmek için bir araca dönüştürülmesi. Bu projeye karşı koymak için, yolsuzluğu veya ekonomik sömürüyü, sarsıcı eşitsizliği, katıksız zalimliği ve ırksal hiyerarşileri benimsemesini eleştirmek yeterli değildir. Bu politikaları besleyen kültürel fantezileri ve pedagojik uygulamaları, yaydıkları

sahte aidiyet vaatlerini ve besledikleri siyasi ve ahlaki okumaz yazmazlık biçimlerini ortaya çıkarmalıyız.

O halde gereken, pedagojinin radikal bir şekilde yeniden tasavvur edilmesidir. Yükseköğretim akademik özgürlüğü, muhalefeti, eleştirel düşünceyi ve demokratik yönetişimi soyut ilkeler yerine acil direniş pratikleri olarak geri kazanmalıdır. Bu, bireysel ve kolektif özne olmayı besleyen, eleştiriyi toplumsal değişimle yeniden birleştiren ve kişisel ıstırabı ortak siyasi bilince dönüştüren pedagojik koşullar yaratmak anlamına gelir. Bu, adaletin adının zikredilebildiği, eşitsizlikle yüzleşilebildiği ve demokratik yaşam biçimlerinin prova edilip yenilenebildiği sınıflar ve kampüsler inşa etmek anlamına gelir. Bu aynı zamanda eşitlik, adalet ve özgürlük için daha geniş bir mücadelenin parçası olarak, öğretim üyeleri, öğrenciler, sendikalar, işçiler ve toplumsal hareketler arasında ulusal ve uluslararası düzeyde dayanışmaların örülmesi anlamına da gelir.

Karşımızdaki görev ortadadır: Yükseköğretimin demokratik bir kamusal fayda olarak varlığını sürdürmesi için kararlı adımların atılması şarttır. Demokrasinin bilgili bir halk olmadan var olamayacağı, adaletin adaletsizliğe karşı koyabilen ve adaletsizliği ifade edebilen bir dil gerektirdiği ve özgürlüğün kırılgan ama hayati önem taşıyan medeni cesareti beslemeye adanmış bir pedagojiye ve faşist siyasi görüşün uyandırdığı tutkulara yardakçılık yapmayı reddetmeye bağlı olduğu kabul edilmelidir. Northwestern Üniversitesi'ne dikkat çeken Stephen Rohde, üniversitelerin "Trump'ın Amerikan kolej ve üniversitelerinin bağımsızlığını tasfiye etmeye yönelik ikiyüzlülük, sanrı, rüşvet ve korkaklıkla dolu süregelen kampanyasına" boyun eğilmemesi gerektiğini, aksi takdirde MAGA'nın [Make Amerika Great Again/Amerikayı Yeniden Harika Yap] bağnaz rejimini perçinlemekte suç ortağı olunacağı konusunda uyarıda bulunuyor. Aşağıda, bu mücadelenin ne gerektirdiğini ve yükseköğretim üzerindeki mücadelenin neden özünde radikal demokrasi için bir savaş olduğunu inceleyeceğim.

Kuşatma Altındaki Yükseköğretim: Neoliberal Faşizmin Yükselişi

Dünya çapında üniversiteler kuşatma altında ve demokrasi korkutucu bir eşiğe yaklaşmakta. Macaristan'dan Hindistan'a ve Türkiye'ye kadar, hükümetler üniversitelerin demokratik misyonunun içini boşaltıyor, entelektüel özgürlüğe saldırıyor, tarihi silah haline getiriyor, eleştirel pedagojiyi zapturapt altına alıyor ve demokratik yaşamı sürdüren yurttaşlık muhayyilesini söküp atıyor. Mesele yalnızca hakikat arayışı değil, demokrasinin ahlaki ve pedagojik temelleridir; bilgi ile sorumluluk, öğrenme ile tanıklık etme cesareti arasındaki hassas dengedir. Bu giderek karanlığa gömülen zamanlarda denetim altına alınan yalnızca bilgi değil; bilinçli, eleştirel ve dirençli bir yurttaşlığın can damarı olan iradenin kendisidir.

Eğitim, ahlak ve yurttaşlık temellerinden koparıldığında demokrasi aşınır. Hakikat şüpheli hale gelir, bilgi tehlikeli olur ve aydınlanmış muhakemenin gücünden ve iktidardan hesap sorma görevinden korkanlar, eğitimcileri düşman olarak görürler. Derslikler, ahlaki tanıklık, eleştirel düşünme ve yurttaşlık cesareti

kapasitesini yitirdiğinde, tahakküm için gerekli koşullar oluşur. Cehalet erdem haline gelir, vicdan susturulur ve demokrasinin kırılgan bağları, sivil ve yasal haklardan bu hakları korumakla görevli kurumlara kadar her alanda aşınmaya başlar. Böyle bir iklimde, eğitim mücadelesi demokratik yaşamı mümkün kılan kolektif dayanışmalardan ayrı düşünülemez.

Pierre Bourdieu ve Thomas Piketty gibi oldukça farklı teorisyenler birçok kitap ve makalede, kapitalizmin yırtıcı bir biçimi olan neoliberalizmin refah devletine nasıl savaş açtığını, kamusal alanı nasıl ortadan kaldırdığını ve kamu yararı kavramının içini nasıl boşalttığını belirtmişlerdir. Özgürlük ve verimlilik söylemiyle maskelenen neoliberalizm, piyasa mantığını her şeyi kapsayan bir ideolojiye yücelterek, yaşamın her alanının ekonomik zorunluluklara boyun eğmesini talep eder. Böylece ekonomik uygulamaları toplumsal maliyetlerden ayırır ve bu şekilde sosyal sorumluluğa yönelik her türlü geçerli anlayışı küçümser. Uygulamada ise serveti finansal elitlerin elinde yoğunlaştırır, insafsız bireyciliği yüceltir ve insan varoluşunun en değerli unsurlarını dahi metalaştırır. Ardında bıraktığı sistemik ırkçılık, militarizm, kitlesel güvencesizlik ve sarsıcı eşitsizlik gibi toplumsal yıkımlar, bir sapma değil; mülksüzleştirme, tahakküm ve nihai dışlama üzerine inşa edilmiş bir politikanın belirleyici özelliğidir. Socialist Project'te yazan Paramjit Singh, neoliberalizmin art niyetli önermelerini ve yarattığı yıkımı isabetli bir şekilde özetlemektedir. Bu alıntıyı uzun uzun aktarmaya değer:

> *Dünya çapında neoliberalizm, bir zamanlar eşitlik, adalet, refah, verimlilik ve özgürlük vaadiyle başlayan liberal düzenin ahlaki ve maddi temellerini tüketmiştir. Neoliberalizm, pratikte derin eşitsizlik, yaygın yoksunluk, ekolojik yıkım ve kolektif yaşamın çözülmesine yol açmıştır. Ancak neoliberalizmin en kalıcı zararı, ekonomik sonuçlarında değil, epistemik etkilerinde yatmaktadır. Neoliberalizm toplumların adalet, eşitlik, müştereklik ve mantığı anlamlandırmasını sağlayan kavramların içini boşaltmıştır. Neoliberal dönemde hem karşıt fikirler hem de akılcılık büyük ölçüde değer yitimine uğramıştır. On yıllar süren küreselleşme, finansallaşma ve özelleştirme, gündelik hayatı siyasetten koparmış, kolektif mücadeleyi bireysel kaygılarla değiştirmiştir. Seçenek, güçlendirme ve kişisel tatmin söylemleri sınıf söylemlerinin yerini almıştır. Bu koşullar altında, karşıt fikirler bir gösteriye, mantık ise yozlaşarak bir stratejiye dönüşme riski ile karşı karşıyadır. Bu da her ikisinin de dönüştürücü siyasi içeriğini boşaltır. Durmaksızın protesto eden, ancak krizin yapısal köklerine nadiren meydan okuyan bir dünyada yaşıyoruz.*

Neoliberalizm, güncellenmiş bir faşizme doğru çürürken, neoliberalizmin baskı aygıtları da şiddetleniyor. Kendini artık meşrulaştıramayan bu düzen, başarısızlıklarının suçunu göçmenlere, siyahlara ve "öteki" addedilenlere yüklüyor. Muhalefet suç sayılıyor, toplumsal yaşam militarize ediliyor, göçmenler alıkonuluyor ve nefret olağanlaştırılıyor. Trump yönetiminde, bu saldırı, eleştirel

eğitimin otoriterlik projesine doğrudan bir tehdit oluşturduğu inancına dayanan açık bir savaşa evrilmiştir.

Düşünce Özgürlüğünü Savunmada Yükseköğretimin Rolü

Bu düşmanlık, yönetimin en üst kademelerinde yankı bulmaktadır. ABD Başkan Yardımcısı J.D. Vance, yükseköğretimi "düşmanca bir kurum" olarak nitelendirmiştir. Donald Trump, üniversitelere "Marksist manyaklar ve delilerin hâkim olduğu" kurumlar olarak ateş püskürtürken, protestocu öğrencileri ise "komünist ve terörist" öğretim üyeleri tarafından beyinleri yıkanmış "radikaller," "vahşiler" ve "cihatçılar" olarak tanımlamıştır. Bu zehirli beyanlar, eğitimi baskı, sansür ve beyin yıkama laboratuvarlarına dönüştüren politikaları şekillendirmektedir. Dahası bu yorumlar, yükseköğretimin eleştirel işlevlerini ezip geçmekte önemli bir rol oynamaktadır ki bu da otoriter iktidarı pekiştirmek için merkezi bir öneme sahiptir.

Bu bağlamda, faşist politikalar dünya çapında yükselişe geçmişken, eğitimcilerin bir dizi acil ve rahatsız edici soruyla yüzleşmeleri elzem. Korku iklimi, devlet terörü ve devlet destekli yalanların hâkim olduğu bir çağda, özgürlük karşıtı rejimlerin yükselişi yükseköğretim için ne anlama geliyor? Demokrasi fikri kuşatma altında olduğunda üniversitelere ne tür sorumluluklar düşüyor? Eğitim, demokrasi üzerindeki hak iddiaları nedeniyle küçümsendiğinde, vatandaşlık kültürü zayıfladığında ve akademisyenlere başka yer bakmaları söylendiğinde topluma ne olur? Eğitimciler, konuşulmaz olanı dile getirmekten vazgeçmeleri için baskı gördüklerinde ne olur? Trump'ın Amerika'sında ve faşizme doğru sürüklenen diğer ülkelerde sessizlik, suç ortaklığına ve eylemsizliğe dönüşür ki bu derin bir ahlaki çöküştür. Tehlikeler bu kadar büyükken üniversite tarafsızlığa çekilemez. Üniversitenin görevi, kamusal hayal gücünü savunmak, demokratik failliği beslemek ve bu ikisini ortadan kaldırmaya çalışan tiranlığı reddetmektir.

Ülke İçi Terörizm ve Otoriter Yönetim

Donald Trump'ın 2025'te başkanlığa dönüşü, sadece politik bir kriz değil, demokrasi için de ciddi bir trajedi anlamına geliyor. Trump yönetiminde, adil yargılanma hakkının aşınması, kitlelerin zorla alıkonulması, yükseköğretime yönelik vahşi saldırılar ve polis devletinin artan varlığıyla belirginleşen, korkutucu yeni bir devlet terörizmi dönemiyle karşı karşıyayız. Amerika, Venezuela'ya savaş açmakla tehdit ederken, aynı zamanda kendi içinde de bir savaş içindedir. Irkçılık ve nefret, gölgelerden iktidar koltuğuna taşınarak siyasi ortamı acımasız bir netlikle yeniden şekillendirdi. ICE [US. Immigration and Customs Enforcement / Amerika Birleşik Devletleri Göçmenlik ve Gümrük Muhafaza], göçmenleri ve beyaz olmayan insanları açıkça terörize etmek amacıyla Amerika'nın kentlerinde devriye gezen modern bir Gestapo gibi faaliyet gösteriyor. Devlet şiddeti halka açık bir gösteri haline geldi, dezenformasyon gerçeğin yerini aldı ve ortak sorumluluğun demokratik bağları solarak ortak korkunun aşındırıcı siyasetine dönüştü.

Trump, ileri sürdüğü her politika ve onayladığı her acımasızlığı besleyen kötücül bir dünya görüşü olan beyaz üstünlüğünü sevinçle sahiplenerek zıvanadan çıkmıştır. Beyaz milliyetçi söylemi o kadar aşırı bir hal aldı ki, ırksal temizlik hezeyanına kapılarak Somalili göçmenleri "çöp" olarak nitelendirdi, "hiçbir katkı vermedikleri" iddiasında bulundu ve "kokuşmuş bir ülkeden" geldiklerini ve "onları ülkemizde istemediğimizi" söyledi. Bu tür ırkçı hakaretler, zulmü ve değersizleştirme politikasını yönetişim olarak meşrulaştırmakla kalmıyor, aynı zamanda Trump'ın yükseköğretime yönelik daha geniş çaplı saldırısını da körüklüyor. Eleştirel sorgulamaya, sakıncalı anılara, akademik özgürlük, eşitlik, adalet ve çoğulcu tahayyüle adanmış kurumlar, otoriter bir devleti ayakta tutan ırkçı hiyerarşilere ve ayrımcı milliyetçiliğe doğrudan tehdit oluşturdukları için artık tahammül edilemez görülmekte. *The Guardian*'ın yakın zamanda belirttiği üzere Trump'ın ana ideolojik inancı ne Amerika Birleşik Devletleri'nde ne de Avrupa'da yeterince ırkçılık olmadığı yönünde. Bu dünya görüşü, onun son derece otoriter politikalarını hem beslemekte hem de meşrulaştırmaktadır.

Trump, gangster kapitalizminin son noktasını, yani şiddeti, insanları kolayca gözden çıkarmayı ve ahlaki çürümenin zirvesini temsil ediyor. Trump, *American Psycho* filminde zalimlik, kontrolsüz şiddet, narsisizm ve tahakkümün yüceltilmesi ile temsil edilen bir figür olan Patrick Bateman'ın yirmi birinci yüzyılda vites yükselterek vücut bulmuş halidir. Trump'ın Karayipler'de küçük teknelerde 80'den fazla insanın öldürülmesinden, USAID [U.S. Agency for International Development / ABD Uluslararası Kalkınma Ajansı] vasıtasıyla yaşamsal yardımların kesilmesiyle milyonlarca insanın sefalet ve ölüme mahkûm edilmesine kadar yürüttüğü her politika, suça teşvik eden bu mantığı yansıtıyor. Trump, devletin onayladığı şiddet ve merhametsiz yönetimi sadece bir kontrol aracı değil, aynı zamanda sapkın bir zevk kaynağı haline getiren bir lider olarak ölüm makinesinin canlı bir örneğidir.

Tarihe Saldırı: Hafızayı Silmek ve Gücü Şekillendirmek

Bu tür bir düşmanlık kaçınılmaz olarak tüm derslerin en tehlikelisi olan tarihe yönelir. Tarihsel anlayışın yıkıcı gücü, acılara ışık tutma, adaletsizliği ifşa etme ve demokratik umudu besleme kapasitesi, tarihin rahatsız edici gerçekleri silmek veya temizlemek isteyen sağcı güçlerin hedefi haline gelmesinin asıl nedenidir. Bu hedef soyut değildir: politikayı şekillendirir. Eleştirel fikirleri sansürleme, kölelik gibi tarihsel kesitleri silme ve sistematik ırkçılığın tasvirlerini ortadan kaldırma çabaları, bu tehlikeli eğilimi örneklendirmektedir. Donald Trump, "öğrencilere ülkedeki kölelik ve ırkçılık dâhil olmak üzere doğru ABD tarihini öğreten okulları cezalandıracağını" açıkça ifade etmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde, geçmişi silmek ve okulları ve üniversiteleri ideolojik kontrol araçlarına dönüştürmek için sağcı gruplar tarafından saldırgan bir kampanya yürütülüyor. Kitaplar yasaklanıyor, profesörler hedef alınıyor, cinsiyet ve etnisite programları tasfiye ediliyor, trans kimlikler karalanıyor, öğrenci protestoları suç sayılıyor ve dürüst tarih anlatıları bastırılıyor. Bu

sembolik bir şey değil; demokratik tahayyülü ortadan kaldırmak için devletin onayladığı bir faşist siyaset ve yönetişimin yol haritasıdır.

Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa ve diğer yerlerde yükselen faşizme karşı koyulacaksa, eleştirel eğitim yeniden demokratik yaşamın çok önemli bir gücü haline gelmelidir. Yükseköğretim, dizginlenmesi gereken bir sorun olarak değil krizdeki demokrasileri yeniden inşa etmek için vazgeçilmez bir kaynak olarak anlaşılmalıdır. Bu yeniden inşa, yalanları ortaya çıkarmaya, baskı sistemlerini parçalamaya ve günlük yaşamı şekillendiren yozlaşmış iktidar ilişkilerini açıklığa kavuşturmaya yetkin bir dilin geri kazanılmasıyla başlar. Hannah Arendt, dilin otoriterliği mümkün kılan gizli "kristalize unsurları" ortaya çıkardığını anlamıştı. Tarihsel hafıza, adalet ve etik tahayyüle dayanan eleştirel pedagojinin dili, gerçeği söylemek, direniş ve yalanların reddi için güçlü bir cephanelik sunar.

Bu koşullar altında, eleştirel pedagojinin önemli bir amacı, öğrencilerde tarihi farkındalık geliştirmek ve onlara bugünü anlamak için hayati bir bakış açısı sunan tarihi kullanma becerisi kazandırmaktır. Eleştirel bir hatırlama eylemiyle, faşizmin tarihi geçmişin bir kalıntısı olarak değil, en sağlam demokrasilerde bile uyanabilen, kalıcı bir tehdit olarak ele alınabilir. Bu bağlamda tarih, arşivlerden, tarihsel kaynaklardan ve baskılanmış anlatılardan yararlanarak yerleşik kanıya ve hâkim ideolojilere meydan okuyarak yıkıcı işlevini sürdürmelidir.

Yükseköğretimin Suç Ortaklığı: Otoriterliğe Göz Yuman Üniversiteler

Florida'dan Teksas'a, aşırı sağcı eyalet valileri eğitimi baskı aracına dönüştürüyor. Öğretmenler, cinsiyet çeşitliliğini veya üreme haklarını onayladıkları için cezai kovuşturmalarla tehdit ediliyor. Ulusal düzeyde, özellikle ABD'nin İsrail'in Gazze'ye yönelik soykırım saldırısını desteklemesini protesto eden öğrenci aktivistler takip ediliyor, gözaltına alınıyor ve bazı durumlarda şeffaflık veya adil yargılama süreci olmaksızın zorla götürülüp gözaltı merkezlerinde tutuluyor. Bu eylemler, muhalif görüşleri sindirmek ve ifade özgürlüğünü boğmak için devlet terörizminin kullanımında tehlikeli bir tırmanışa işaret ediyor.

Trump yönetimi altında, yükseköğretime yönelik saldırı siyasi şantaj halini almıştır. Üniversiteler, rejimin ideolojik taleplerine uymadıkları takdirde ödenek kesintileri, soruşturmalar ve kamuoyu önünde aşağılanma ile tehdit edilmektedir. Bu mafya benzeri baskı karşısında Columbia Üniversitesi, Brown, Northwestern ve Harvard gibi birçok kurum teslim oluyor: Bazıları araştırma programlarını ayakta tutmak için büyük miktarda fidye ödüyor, denetlenen veya önceden onaylanmış ders programlarına boyun eğiyor, öğretim üyelerini oto sansüre zorluyor ve toplumsal cinsiyet çalışmalarından eleştirel ırk araştırmalarına kadar tüm akademik birikimin ortadan kaldırılmasını seyrediyor.

Bir zamanlar eleştirel düşünce ve akademik özgürlüğün kaleleri olarak görülen bu kurumlar, artık direnmeleri gereken siyasi ve ideolojik güçlerle aynı hizaya gelerek, faşist siyasetin yükselişinde sessiz iş birlikçileri haline gelmişlerdir.

Teslim olarak, yükseköğretimin bütünlüğünü bir kenara bırakmakla kalmamış; sadece bilgiyi değil, itirazın dilini bile kontrol etmeye çalışan sinsi otoriterliğin suç ortağı olmuşlardır. Bir zamanlar saygı duyulan bu kurumlar, artık gerçeğe değil güce, adalete değil adaletsizliğe, eşitliğe değil ırksal ve sınıfsal hiyerarşilere hizmet eden yeni bir otoriter oligarşi ve milyarder sınıfının üreme alanı, konformizmin kuluçka makinesi haline gelmiştir. Bu saldırı karşısında, ahlaki pusulalarını hayatta kalma yanılsamasıyla takas etmişler, demokrasinin koruyucuları olarak üstlendikleri rolü bırakarak, onun yıkımının kolaylaştırıcıları haline gelmişlerdir.

Akademik özgürlük demokratik yaşama dayanan bir hak olmaktan ziyade, idareciler tarafından verilen bir ayrıcalık haline gelmekte ve üniversiteler, eleştiri ve fırsatların alanı olmak yerine, itaatkâr hizmet sağlayıcıları, otoriterliğin destekçileri haline gelmektedir. Sonuç, marjinalleştirilen öğrenciler ve eleştirel akademisyenlerin en ağır ihanetlere maruz kaldığı; geçmiş ve kimliklerinin siyasi birer risk faktörü olarak yeniden biçimlendirildiği bir korku kültürüdür. Bu, zorlama ile yeniden inşa edilen, ırksal temizliğe maruz kalan, toplumsal sorumluluğundan yoksun bırakılan ve kamusal amacından mahrum bırakılan üniversitedir. Bu cezalandırıcı görüşe göre hormonlu neofaşizmde eğitim artık demokratik bir gereklilik değildir; hafızayı denetlemek, itaati dayatmak ve beyaz milliyetçi aidiyetin dışında kalanları silmek için bir araç haline gelir.

Yükseköğretim ve Irkın Militarizasyonu: Beyaz Milliyetçiliğe Karşı Koymak

Öyleyse, eğitime yönelik saldırı, dünya çapında yayılan daha geniş pedagojik mücadeleden ayrı düşünülemez. Günümüzde giderek güçlenen faşist siyasete karşı verilen mücadele, sadece devlet iktidarı için verilen bir mücadele değil, tarihsel hafızanın üretimi, kimin konuşabileceği, kimin silineceği ve kimin bir gelecek hayal etmesine izin verileceği üzerine verilen bir mücadeledir. Nazi Almanya'sından apartheid Güney Afrika'sına kadar geçmişin dehşetleri, tarihin yeniden yazılmasının her zaman ulusun beyazlaştırılmasıyla, nüfusun ait olanlar ve olmayanlar olarak şiddetle ayrıştırılmasıyla bağlantılı olduğunu açıkça göstermektedir. Üniversiteler, tarihsel hafızanın ve eleştirel bilginin kurumsal muhafızları oldukları için bu mücadelenin merkezinde yer alırlar. Üniversiteler saldırıya uğradığında, sansürlendiklerinde veya içleri boşaltıldığında, bir toplumun geçmişinden ders alma kapasitesi de tehlikeye düşer.

Eğitim ve demokrasiye yönelik bu birbiriyle iç içe geçmiş saldırılar, kamusal yaşamın ırksallaştırılmış militarizasyonunda daha da belirgin hale geliyor. Siyah ve esmer nüfusun yoğun olduğu şehirlere askerlerin konuşlandırılması, yalnızca bir devlet gücü gösterisi değil; beyaz milliyetçiliğin ve ırksal temizliğin bir başka ifadesi, vatandaşlara kimin değerli görülüp kimin harcanabilir olduğunu öğreten bir şiddet pedagojisidir. Vatandaşlığın bu şekilde daraltılması yalnızca ABD'ye has bir durum değildir. Hindistan'dan Macaristan'a kadar tüm dünyada, kimin ait olduğu, kimin dışarıda kaldığı sorusu dini fanatizm ve ırksal saflık fantezileriyle yeniden şekillenmektedir. Viktor Orbán, illiberal demokrasi olarak adlandırdığı

şeyin amacının, kendi ifadesiyle "karışık ırklar"ı ortadan kaldırmak olduğunu açıklayarak bu mantığı açıkça dile getirmektedir. Nicola Bertoldi'nin ileri sürdüğü üzere, radikal demokratik bir toplum için verilen her mücadele, kapitalizm sonrası bir gelecek inşa etmek için "karanlık geçmişimizden derslerin çıkarılması ve bu derslerin yapıcı çözümlere dönüştürülmesini" gerektirir. Bu görev, başta okullar ve üniversiteler olmak üzere eleştirel hafızayı besleyen, demokratik iradeyi geliştiren ve unutturma mekanizmasına direnen kurumlar olmadan imkânsızdır.

Otoriterliğin Getirdiği Zorluklara Eğitimde Karşı Koymak

Şu anda eğitimcilerin, öğrencilerin ve ötekilerin yüzleştiği zorluklardan biri, yükselen faşizmin karanlık gecesine doğru sürüklenen bir toplumda eğitimin neyi başarması gerektiği sorusunu ele alma gereğidir. Eğitimciler gençlere ve halkın geneline düşünme, sorgulama, şüphe duyma ve hayal edilemeyeni hayal etme yeteneklerini kazandırmak amacıyla hangi ekonomik, siyasi ve etik koşulları yaratmalıdır? Eğitimciler sağlam bir demokrasinin varlığı için vatandaşlara ilham ve enerji vermek için vazgeçilmez olan eğitimi savunmak için neler yapmalıdır?

Yükseköğretim, misyonunu yeniden tanımlamak, öğretim üyeleri ve öğrencilerin bugünün ötesinde bir gelecek hayal etmelerine yardımcı olmak, kendilerini kurban veya müşteri değil, özne olarak görmelerini sağlamak ve demokratik toplumsal yaşamı şekillendirme sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamak için hangi dili geri kazanmalıdır? Eşitlikçi ve demokratik saiklerin terk edildiği bir çağda, gençleri ve toplumun genelini, baskıcı otorite biçimlerine karşı çıkmaya ve iktidarı hesap vermeye zorlamaya yönelik yetiştirmek için ne gerekir?

Kısmen, insanlara sadece ilham ve motivasyon vermekle kalmayıp, aynı zamanda gansgter kapitalizminin küresel tiranlığı altında giderek artan antidemokratik eğilimlere karşı koyabilecek eğitim politikaları ve uygulamaları geliştirmeyi gerektirir. Böyle bir vizyon, devasa eşitsizliklerin, çevreye yönelik sonsuz saldırıların ve savaş ile militarizasyonu en yüksek ve en kutsal ulusal idealler haline getiren bir sosyal düzenin ötesinde bir yaşam hayal etmenin temelini oluşturan demokratik bir projenin diriltilmesini gerekli kılar. Bu bakış açısında eğitim, hesap verebilirlik şemaları, piyasa değerleri, hayal gücünü yok eden yöntemler veya veriye dayalı bir toplumun üstünkörü ampirizmine saplantılı olmaktan başka bir şey haline gelir. Pedagojik terör ve köreltici bir konformizmin aracı olarak işlev görmek yerine; başka türlü düşünmek, dönüştürmek, eyleme geçmek ve tasavvur etmek için bir alan açmalıdır.

Eğitime yönelik mevcut saldırılar göz önünde bulundurulduğunda, eğitimcilerin demokrasinin eğitimi düşünmenin bir yolu olduğu fikrini anlamaları ne demektir? Hakkaniyeti mükemmellikle ve öğrenmeyi toplumsal ve ekonomik adalet talepleriyle ve kamu yararı ile ilgili eylemlilik biçimleriyle ilişkilendiren bir eğitim ne anlama gelir? Eleştirel pedagojiye dair anlamlı bir bakış, soykırımcı şiddet, kitlesel sefalet, gezegenin tahribatı ve nükleer savaş tehdidi gibi jeopolitik

sorunların vahşi gerçekleriyle yüzleşmemizi sağlayan bir bakış açısıyla dünyayı görmemizi sağlayan radikal bir bilinç dönüşümünü tetikleme gücüne sahip olmalıdır. Küresel kapitalizm hayret verici eşitsizlikler, yerleşimci sömürgecilik ve kendisini destekleyen çarpık anti-demokratik ideolojilerle beslenerek serpilir. İnsanların hayatlarında, mücadelelerinde ve deneyimlerinde yankı bulacak şekilde doğrudan onlara hitap eden pedagojik müdahaleler olmadan bilinçte gerçek bir değişim mümkün değildir.

Eğitim, bireylerin kendilerini içinde bulundukları sorunlarda tanımalarına, kişisel acılarının münferit bir olay değil, geniş ve sistemle ilgili bir krizin parçası olduğunu anlamalarına yardımcı olmalıdır. Ayrıca aktivizm, tartışma ve eleştirel katılım, bir öğrencinin eğitiminin merkezinde yer almalıdır. Aktivizm, bir eğitim biçimi, öğrencileri bilgili ve katılımcı vatandaşlar olmaya yönlendirmenin bir yoludur. Bu anlamıyla eleştirel pedagoji, öğrencileri sadece eleştirel düşünmeye değil, aynı zamanda amaç ve inançla hareket etmeye de teşvik eden koşulları geliştirmelidir.

İnsanları hayatlarını şekillendiren daha geniş güçlerle bağlantı kuran, onların ezilme durumlarının köklerini anlamalarına yardımcı olmakla kalmayıp, artık kurban değil, etkin bir değişim aktörü oldukları bir dünya tasavvur etmelerini ve bunun için mücadele etmelerini sağlayan bir eğitim, yani özdeşleşme pedagojisi olmadan özgün bir politika olamaz. Bu olmadığı takdirde, güçlendirmeye çalıştığı kişilerin yaşadığı gerçekliklerden kopuk bir politikayı kalıcı hale getirme riskiyle karşı karşıya kalırız. Şair Jorie Graham, insanların günlük yaşamlarıyla derin bir şekilde örtüşen deneyimler aracılığıyla onları sürece dâhil etmenin önemini vurgular. Graham, "bir deneyimi yaşamanın bile mümkün olabilmesi için deneyimin kendisiyle duyusal bir bağ kurmamız gerekir" der. Dil ve çağrıların gerçekten önemli olabilmesi için, insanların varlıklarını şekillendiren somut gerçeklere ve mücadelelere dayandırılmaları gerekir. Ancak o zaman iletişim bilince nüfuz ederek nefret, savaş ve tüketim saplantılarını besleyen zehirli dayanışmaların ötesinde beden, zihin ve başkaları arasında bağlantılar kurabilir.

Öğretim bu temel duyusal niteliğini kaybettiğinde, ekranların, sanal gösterilerin, kopuklukların ve indirgemeci abartılı basitleştirmelerin hâkim olduğu daha geniş bir kültür tarafından kolayca pekiştirilen bir durum olan zihnin ve bedenin hissizleşmesi tehlikesi ortaya çıkar. Öğrencileri sınıfa taşıdıkları deneyimlerden yalıtmayan, aciliyet ve geriletici dikkat dağınıklığına savrulmaya direnmek için eğitimciler, kamu entelektüeli rollerini yeniden kazanmalı, diyaloğu ateşleyen ve eylemi harekete geçiren yollarla hem eleştirel öğretmenler hem de aktif vatandaşlar olarak sorumluluklarını üstlenmelidirler.

Bu sorumluluk, acil sosyal meseleler hakkında daha geniş kitlelere hitap etmek, gündelik sorunları bu sorunları üreten yapısal güçlerle ilişkilendiren bir dil geliştirmek ve de ekonomik ve sosyal adalete yönelik bir politika ortaya koymak anlamına gelir. Ayrıca, eğitimcilerin emekleri üzerinde gerçek bir iradeye sahip olmaları ve üniversite yönetiminde söz sahibi olmaları için gerekli koşulların

yaratılmasını gerektirir. Ancak bu istek, akademik yaşamın neoliberalizm tarafından giderek daha fazla güvencesiz hale getirilmesi nedeniyle sürekli olarak zayıflatılmaktadır: Kadrolu veya güvenceli pozisyonları olmayan birçok kişi korku, baskı, ezici iş yükü, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve hatta bazıları da yoksullukla dolu alanlara itilmektedir.

Eğitim, bu zorlukların üstesinden gelmek için, Mark Fisher'ın neoliberalizmin "geleceğin yavaş yavaş iptali" olarak adlandırdığı duruma direnebilecek, ayrıca kitlesel eşitsizlik, çevresel yıkım, savaş ve militarizasyonun ulusal idealler olarak yüceltilmesinin ötesinde bir hayat tasavvur etmemize yardımcı olacak bir vizyon sunmalıdır. Bu bağlamda eğitim, yükseköğretimde veya sınıfta siyasetin yeri olmadığını savunan akademisyenlere ya da üniversitelerin tarafsız kalma sorumluluğu olduğunu iddia eden idarecilere boyun eğemez. Bu duruş sadece kökten hatalı değil, aynı zamanda eğitimin aşırı sağcı bir şekilde siyasallaşması ya da yükseköğretimin şirketlerin bir uzantısı haline gelmesi gibi bütünüyle zararlı dönüşümler karşısında sessiz kalarak bu suça ortak olmaktır. Aynı zamanda bir kurum olarak eğitimi, ayrıca öğretim elemanlarını ve öğrencileri de siyasetsizleştirmenin bir yoludur.

Tarafsızlık ve Akademik Özgürlüğün Aşınması

Kuzey Amerika'daki birçok üniversitede tarafsızlık çağrısı, sosyal ve ahlaki sorumluluktan kaçınmak anlamına gelir ve bu kurumların güç ilişkilerine derinlemesine gömülü olduğu gerçeğini maskeler. Heidi Matthews, Fatima Ahdash ve Priya Gupta'nın yerinde bir şekilde iddia ettiği üzere, tarafsızlık "siyaseti sığlaştırmaya ve bilimsel tartışmaları susturmaya hizmet eder" ve üniversite yaşantısının doğası gereği siyasi olan yapısını gizler. Öğrenci kayıtları ve araştırma bütçelerinden etkinlik politikalarına ve afiş yerleştirmelerine kadar her idari karar politik bir duruşu yansıtır. Apolitik olmaktan çok farklı olan tarafsızlık, karşıt görüşleri susturan ve iktidarı hesap verilebilirlikten koruyan bir araçtır.

Eğitimcilerin, öğrenmenin sadece resmi kurumlar aracılığıyla değil, günlük yaşamın daha geniş bir akışı içinde de gerçekleştiğini kabul etmeleri gereklidir. Shea Howell'ın uyardığı üzere, bu gerçeklik "kamu kültürünü kontrol etmenin faşist iktidarın pekiştirilmesi için şart olduğu" bir dönemde büyük önem taşımaktadır. Ayrıca Raymond Williams'ın izinden giderek, eğitimin bilgi aktarmaktan daha fazlasını yapmak zorunda olduğunu, "öğrenmenin sosyal değişim sürecinin önemli bir parçası olması gerektiği" için eğitimin sosyal dönüşümün dokusuna işlenmesi gerektiğini hatırlamalıyız.

Günümüzde en etkili eğitim biçimleri okulların ve üniversitelerin çok ötesinde işlemektedir. Yeni teknoloji, merkezileşmiş güç ve her yere yayılan sosyal medya çağında kültür, insanların siyasi dünyayı nasıl gördüklerini, hissettiklerini ve tasavvur ettiklerini şekillendiren baskın bir pedagojik güce dönüşmüştür. Demokrasi artık sadece darbelerle devrilmiyor; semboller, dijital gösteriler ve

insafsız propaganda makineleri aracılığıyla yeniden dirilen geçmişteki tiranlıkların hayaletleri tarafından içten içe oyuluyor. Eğlence, oyalanma veya sağduyu olarak görünen şeyler, giderek siyasi kimliklerin şekillendirildiği ve hayal edilebilir olanın sınırlarının dayatıldığı alanlar haline geliyor.

Yok Oluş Eşiklerinin ve Zihnin Sömürgeleştirilmesinin Ötesinde

Mevcut tarihsel an, Chandra Talpade Mohanty'nin ifade ettiği "yok oluş eşikleri ve siyasetsizleştirilmiş çoklukların artışı" güç farklılıklarını uysallaştıran, sistemik direniş projelerini metalaştırıp bireysel isyan eylemlerine dönüştüren kurumlar ve kültürel alanlar olarak tanımlanabilir. Bu ortamda neoliberal kültür ve pedagoji, siyasetin özünü kuruturken eğitimin radikal olasılıklarını ortadan kaldırarak yok oluşun en önemli eşiklerinden birini oluşturmaktadır. İster okullar, ister dijital platformlar ya da daha geniş anlamda kültür aracılığıyla olsun, eğitimin acil bir mücadele sahasına dönüştüğünün farkına varılmalıdır. Eğitim failliğin hayata geçirildiği, arzuların harekete geçirildiği, ezilmenin normalleştirildiği ve umudun ya militarize edildiği ya da yeniden alevlendiği politik bir alandır.

Bu yok oluş düzeneği bağnazlıkla örülmüş, şiddetle doldurulmuş ve zulüm, dışlama ve etnik temizlik gibi düşüncelerden beslenen imgeler aracılığıyla kendini ifade eden kültürel güçler tarafından daha da genişlemektedir. Kültür artık geçmişi yansıtmamakta, Ngũgĩ wa Thiong'o'nun ifadesiyle "zihni sömürgeleştiren" bir pedagojik rejim işlevi görerek geçmişi silip yok etmektedir. İnsanların sadece haklarını, iradelerini ve umutlarını ellerinden alan maddi koşulların bulunduğu değil, aynı zamanda gerçek özgürlüğü mümkün kılan tarih, bilgi ve eleştirel düşünce biçimlerinden de mahrum bırakmak için tasarlanmış hayalgücünü silen makineler, aptal yurttaşlar üretme makineleri ve sağcı uyuşturma araçlarıyla dolup taşan bir dünyada yaşıyoruz. Bu aygıtlar gerçekliği çarpıtmaktan daha fazlasını yapar; siyasi hayal gücünü daraltır, eleştirel düşünceyi paslandırır ve bireyleri günlük yaşamı şekillendiren otoriter söylemlere giderek daha yatkın hale getirir.

Faşizm, tam da bu yaratılmış sessizlikler ve toplumsal belleğin silinmesi içinde gelişir. Toplum, ortadan kaybolmaya, geçmişin silinmesine, acının önemsizleştirilmesine, karşıt görüşlerin nesneleştirilmesine alıştığında, daha aleni otoriter kontrol biçimleri için zemin hazırlanmış olur. Faşist siyaset tarihsel gerçeğin karmaşıklığını saflık, yakınma ve korku gibi mitleştirilmiş anlatılarla değiştirerek, toplumsal hafızanın bu şekilde içinin boşaltılmasından beslenir. Sağcı hareketlerin 6 Ocak ayaklanmasını vatansever bir ayaklanma olarak yeniden tanımlayarak nasıl temize çıkardığını düşünün: amaç sadece bir olayı çarpıtmak değil, demokratik yaşamın dayanağı olan kolektif hafızayı yeniden tasarlamaktır. Ortaya çıkan, acımasızlığın aidiyet diline, dışlamanın vatandaşlık kriterine ve unutmanın yurttaşlık görevine dönüştüğü bir siyasi kültürdür. Bu bakımdan tarihe yönelik saldırı asla sadece sembolik değil; aynı zamanda istekleri, kimlikleri ve demokratik iradeyi şekillendiren bir pedagojik stratejidir.

Dijital medya çağında, Fox News, Elon Musk'ın X'i gibi platformlar ve Facebook, Netflix ve Google gibi dev şirketler, aşırı sağcı değerleri ve çete kapitalizminin yağmacı ahlakını güçlendiren etkili öğretim/propaganda araçları haline gelmiştir. Karşı karşıya olduğumuz şey siyasi bir başarısızlık kadar bir eğitim krizidir de. Faşizm artık kendisini sadece kararnamelerle veya silahlı baskıyla ilan etmiyor. Hafızayı, isteği ve hayal edilebilecek olanın sınırlarını şekillendiren bir pedagojik proje. Faşizm, hatırlanması, unutulması, yası tutulması ve kutlanması gerekenleri belirleyerek hafızayı da sömürgeleştiriyor. Kendisini nefret ve ölümcül dışlamayla dolu bir dile bürünmüş zulüm gösterileriyle örtüyor. Evet, yasalar aracılığıyla işliyor; ama aynı zamanda alışkanlıklar, imgeler ve ahlaki duyarlılığı körelten gündelik dil oyunları aracılığıyla da işliyor.

Trump'ın en ateşli destekçileri Elon Musk, Steve Bannon ve diğerleri, sanki çağırmaya kararlı oldukları karanlık geleceği prova edercesine Nazi selamı yapıyorlar. Stephen Miller, "Amerika sadece Amerikalılar içindir" diye tutturarak vatanseverlik bayrağı altında Hitlerci söylemleri kullanıyor. Trump, Konfederasyon sembollerini ve beyaz üstünlüğü efsanesini yeniden ortaya çıkarıyor, soykırım anıtlarını ulusal gururun sembolleri olarak yüceltiyor. Trump yönetiminde faşizm kültürü ne üstü kapalı ne de gizlenmiş durumda. Yeni bir ortak akıl olarak sahneleniyor, yayınlanıyor ve olağanlaştırılıyor.

Bu durum, Trump yönetiminin faşizm, beyaz üstünlüğü ve toplu katliamın sembolü olan gamalı haçı nefret sembolünden olmaktan çıkarıp sadece "potansiyel olarak bölücü" bir sembole düşürme kararında açıkça görülmektedir. Tarih ve ahlaki gerekçelere aykırı bir hamleyle, ABD Sahil Muhafızları yakında gamalı haçı, idam ilmeği ve Konfederasyon bayrağını aynı arındırılmış kategoriye yerleştirecek. Bu ahlaki altüst oluş tesadüf değildir. Bu, Avrupalı olmayanları Batı medeniyetine varoluşsal bir tehdit olarak gören Büyük İkame Teorisi'ni açık bir şekilde ima eden Trump'ın Avrupa'nın "medeniyet krizi" ile karşı karşıya olduğu iddiasıyla tam olarak uyumludur. Bu tür söylemler ve ardından gelen politikalar nefretin olağanlaştırılmasına, tarihsel hafızanın silinmesine ve beyaz üstünlüğü fantezilerinin meşrulaştırılmasına kendisini adamış bir yönetimi ortaya koymaktadır.

Faşist şiddetin dehşeti, artık yapay zekâ güdümlü bombalar, etnik temizlik ve ırksal beyazlaştırma görünümünde; nezaket, insan hakları ve demokratik yaşamın her zerresini ortadan kaldıran beyaz üstünlükçülerle geri döndü. Tanık olduğumuz şey sadece demokrasinin ölümü değil, ahlak ve vatandaşlık bilincinin kendisinin de aşınmasıdır.

Eğitim ne sadece mesleki eğitimden ibaret ne de beyaz Hristiyan milliyetçiliği ve onun vatandaşlık kavramına ilişkin dar görüşünü aşılayan bir araç. Gerçek eğitim, öğrencilerin titizlikle düşünüp özgürce konuştukları, deneyimlerini, isteklerini ve hayallerini korkusuzca dile getirebildikleri, erdem, titizlik ve katılımın olduğu güçlendirici ortamlar yaratır. Bu ortam, öğrencilerin kendi iradeleriyle ve eleştirel muhakemeleriyle davranmayı öğrendikleri, seslerinin duyulduğu, değer verildiği

ve sınandığı cesur ve koruyucu bir mekândır. Bu tür alanlarda eğitim okulu topluma, benliği ötekine ve teoriyi pratiğe bağlayan bir köprü haline gelir. Öğrencileri, radikal bir demokratik toplumun pratiği ve vaadini benimserken içinde bulundukları zamanın acil toplumsal ve siyasi gerçekleriyle yüzleşmeye teşvik eder.

Dahası, eğitim öğrencilerin adalet, eşitlik, topluluk ve özgürlüğe daha derin bir bağlılık geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Bir dönüşüm pratiği olarak eleştirel pedagoji, kapitalizmi demokrasi ile aynı kefeye koymayı reddetmeli ve kapitalizmi ele almadan faşizmi tartışmanın mümkün olmadığını açıkça belirtmelidir. Gerçekten dönüştürücü olabilmek için, herhangi bir uygulanabilir eleştirel pedagoji doğal olarak anti-kapitalist olmalı, radikal demokrasi söylemini canlandırmalı ve geleneksel liberal ve muhafazakâr paradigmaların ötesinde yeni siyasi oluşumlar yaratmalıdır.

Neoliberal kapitalizm, eğitimin ütopik olasılıklarını ortadan kaldırır ve kapitalizm ile demokrasinin birbirinden farksız olduğunu, kapitalizmin egemenliği ötesinde bir şey hayal etmenin felakete davetiye çıkarmak olduğunu iddia eder. Yeniden yükselen faşizmin çağında, eğitim akıl ve eleştirel muhakemeyi savunmaktan daha fazlasını yapmakla yükümlüdür; neoliberal faşizme karşı örgütlü kolektif direnişi harekete geçirmelidir. Bu bağlamda eleştirel pedagoji naif bir idealden ziyade radikal bir gerekliliktir. Bizi bugünün boğucu sınırlarının ötesindeki olasılıkları zihnimizde canlandırmaya teşvik eden isyankâr bir kuvvettir. Bu, radikal tasavvur daha geniş çaplı bir değişime ilham vermeden önce onu ortadan kaldırmaya çalışan güçlerle yüzleşmeyi gerektirir. Bu mücadele, ürkütücü olsa bile, eğitimcilerden ve halktan aynı derecede azim ve sarsılmaz bir kararlılık gerektirir.

Sonuç: Kolektif Direniş için Eğitimi Geri Kazanmak

Amerika Birleşik Devletleri ve ötesinde faşist politikaların yükselişine karşı etkin bir direniş, eğitimi siyasi mücadelenin merkezine yerleştirmeden gerçekleşemez. Bu, bilincin dönüşümü ile kurumların dönüşümünün birbiriyle derinden ilişkili olduğunu kabul etmekle başlar. Pierre Bourdieu'nün, en sinsi tahakküm biçimlerinin sadece ekonomik değil inanç ve ikna üzerine kurulu entelektüel ve pedagojik biçimlerinin de olduğu yönündeki uyarısını dikkate almalıyız. Bu iç görü, akademisyenleri, ortaya çıkan faşist siyaset ve beyaz milliyetçiliğe karşı yürütülen mevcut mücadelenin sadece ekonomik yapılar veya şirketlerin gücü üzerinde bir çekişme olmadığını kabul etmeye çağırıyor. Bu mücadele eşit derecede fikirler, bizzat toplumun bilinci ve kültürü yeniden şekillendirme gücü için de veriliyor.

Eğitim, iradenin oluşturulduğu, öznelliğin temellerinin atıldığı ve siyasetin özünün biçimlendiği bir potadır. Öğrenme ve diyalog alanları, demokrasinin tohumlarının kök salabileceği yerler olabileceği gibi solup gidebileceği yerler de olabilir. Demokrasinin vaatlerini yerine getirme mücadelesi, yalanların mantığı

gölgelediği, cehaletin eleştirel anlayışı aşındırdığı ve gerçeğin kontrolsüz gücün baştan çıkarıcı korosu tarafından bastırıldığı aldatmacanın gölgesinde serpilemez. Bu görüşlerin çatıştığı alanda eğitim, mantığı savunan ve bireylerin sorgulama, direnme ve demokrasinin gerektirdiği dürüstlükle davranma kapasitelerini geliştiren bir güç olarak hem kalkan hem de kılıç görevi görmelidir.

Kamu ve yükseköğretime yönelik mevcut saldırıların arasında, eğitimciler hayal edilen geleceğin mimarları olarak rollerini geri kazanmalı, eğitimi demokrasi için verilen daha geniş mücadeleyle uyumlu hale getiren bir olasılık dili geliştirmeliler. Akademik özgürlüğü sağlamak ve öğretim, öğrenme ve politika için koşulları belirlemek amacıyla emek sürecini kontrol altına almayı düşünmelidirler. Böyle bir eğitim vizyonu, eğitimi "insan sermayesine" yapılan özel bir yatırım olarak ele alan neoliberal paradigmayı reddetmeli; bunun yerine, kayıtsızlığın rahatını bozan, eleştirel düşünceyi teşvik eden ve öğrencileri hayatlarını şekillendiren toplumsal güçlerle mücadele etmek için harekete geçiren eleştirel bir pedagoji geliştirmelidir.

Eğitimin eleştirel işlevi, adaletsizliğe karşı çıkacak vatandaşlık cesaretine sahip, bilgili ve katılımcı vatandaşlar yetiştirme gücünde yatmaktadır. Bu, öğrencilere kesişimsel, tarihsel ve ilişkisel düşünmeyi öğretmeyi gerektirir. Parçalanmış bilgi, sarsıcı düzeyde eşitsizlik ve göstergelerin tiranlığının hâkim olduğu bir dünyada, öğrenciler sınırları aşan, basılı, görsel ve dijital ve benzeri çoklu okuryazarlıkta yetkin, kültürü sadece tüketmekle kalmayıp kültürel eleştirmen ve yaratıcılar olarak üretme becerisine sahip bireyler olarak yetiştirilmelidir.

Eleştirel pedagoji, hakikatin arayışı olarak savunulmalıdır. Bu pedagoji öğrencileri, adalet ve karşılıklı saygı peşinde gücü sarsmak, sağduyuya meydan okumak ve risk almak için donatıp, kendi iradeleriyle hareket etmelerini sağlamak için güçlendirir. Eğitimciler, öğrencileri tehlikeli düşünmeye teşvik etmeli; demokrasi, eşitlik ve özgürlüğün sadece değerler olmakla kalmayıp, aynı zamanda ulaşılabilir hedefler olduğu bir gelecek tasavvur etmelerini sağlamalıdır. Bu, adaletsizlikle sürekli bir mücadele olarak yüzleşmeyi ve adalet mücadelesinin asla tamamen bitmediğini kabul etmeyi içerir.

Demokrasinin kuşatma altında olduğu ve faşizmin giderek gölgesini genişlettiği bir toplumda, eğitimciler sadece alternatif geleceklerin mümkün olduğunu değil, bu inanca göre hareket etmenin sosyal dönüşümü gerçekleştirmek için gerekli olduğunu kabul etmelidir. Bu acil siyasi ve pedagojik görev hem eleştiri dilini hem de olasılık dilini gerektirir. Eleştiri, gücün kötüye kullanılmasını ifşa eder, aldatmacaların maskesini düşürür ve otoriteyi sorumlu tutar; eğitimli umudun ileri görüşü ise yeni ufuklar hayal etmemizi sağlar ve bizi bugünün sınırlarının ötesinde düşünmeye ve hareket etmeye yöneltir. Bizi, adaletsizliğin kaçınılmazlığını reddetmeye, geleceğimizi şekillendiren yağmacı güçlere meydan okumaya ve adalet, eşitlik ve özgürlüğe dayalı bir dünya tasavvur etmek için cesaret toplamaya çağırır; bu, aktif olarak inşa etmeye çabalamamız gereken bir dünyadır.

Söz konusu olan, inşa etmek istediğimiz dünyayla, gelecek nesillere borçlu olduğumuz dünyayla yüzleşme cesaretidir. Büyük romancı ve eleştirmen James Baldwin, bir toplumun akıbetinin, henüz dünyaya gelmemiş olanlara karşı sorumluluğunu terk ettiği anda belirlendiğini eşsiz bir netlikle anlamıştı. *Nothing Personal* adlı eserinde, birbirimize olan inancımızı yitirdiğimizde, ortak bir dünya olasılığını da tamamen yitirdiğimiz uyarısında bulunmuştur. Bugün bu uyarı artık bir metafor değil, çağın durumudur.

Otoriterlik cehaleti silah haline getirirken, zulüm bir yönetim ilkesi haline gelirken ve bütün halklar insanlık kategorisinden çıkarılırken, gelecek için verilen mücadele doğrudan eğitimcilerin ve kültür emekçilerinin omuzlarına düşüyor. Görevimiz, faşizmin pedagojisini yıkmaktan başka bir şey değildir: silinemeyen eleştirel hafıza biçimlerini, satın alınamayan dayanışmaları, sömürgeleştirilmeyi reddeden imgelemleri beslemek. Başarısız olursak, gelecek, hafıza kaybından beslenenler ve kullanılabilirlikten keyif alanlar tarafından tasarlanacaktır. Ancak ve ancak hakikatte ısrarcı olarak, savunmasızları koruyarak ve demokrasinin ahlaki dağarcığını genişleterek bu zorluğun üstesinden gelirsek, yeni nesillerin nefes alabileceği, konuşabileceği ve yeniden başlayabileceği koşulları yaratabiliriz. O halde direniş bir seçenek değil, geleceğin hayatta kalabilmesinin tek yoludur.

Bu karanlık zamanlarda umut yaralanmış olabilir ancak kaybolmuş değildir. Direniş ve kolektif mücadelenin vaadi devam ediyor çünkü güç asla mutlak değildir ve tahakküm, karşı koyma iradesini söndüremez. Faşizmin küresel yükselişi, devlet şiddeti, susturulan karşıt görüşler ve eleştirel düşünceye yönelik saldırılarla etki gösteriyor. Ancak tarih kapalı bir kitap değildir; eylem çağrısıdır, olasılıklar için bir alandır. Şimdi, her zamankinden daha fazla, cesurca düşünmeye, yüreklice hareket etmeye ve adaletin gerektirdiği ve insanlığın hak ettiği demokratik geleceği şekillendirmeye cesaret etmeliyiz.



www.elestirelpedagoji.org